UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- FUNDACIÓN CINDE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL



Artipaz**:** construcción de representación de paz en contexto de posacuerdo con niñas y niños, en el escenario educativo comunitario Codo a Codo barrio Altos de la Florida Soacha

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- FUNDACIÓN CINDE

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Artipaz: construcción de representación de paz en contexto de posacuerdo con niñas y niños en el escenario educativo comunitario Codo a Codo barrio Altos de la Florida Soacha

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

PRESENTADA POR:

ALEJANDRA JOHANA CÁRDENAS BARRETO

DIRECTOR TRABAJO DE GRADO:

JOSÉ ARMANDO RUIZ CALDERÓN

BOGOTÁ

2024

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el resultado de un proceso de aprendizaje, esfuerzo y compromiso en el que muchas personas contribuyeron. A todas ellas, mi más sincero agradecimiento.

A mis profesores y profesoras de CINDE quienes con su enseñanza y dedicación me brindaron las herramientas necesarias para fortalecer un pensamiento crítico y reflexivo. Y hacerme sentir en casa.

A mis compañeros y amigos de maestría por su colaboración, intercambio de ideas y por hacer de este proceso una experiencia tan enriquecedora. Sus aportes, debates, pero además el compartir, contribuyeron significativamente a mi formación como Magister y como persona.

A mi familia, mi madre y hermano por su apoyo incondicional, por creer en mí y por ser unas de mis fuentes de inspiración. Su cariño y paciencia fueron esenciales en los momentos de dificultad, sin ellos no hubiese sido posible.

A la asociación Codo a Codo, niñas y niños que participaron en esta investigación, quienes con su creatividad y disposición compartieron sus experiencias y conocimientos, permitiendo que este trabajo tuviera sentido y profundidad.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de una u otra forma, hicieron posible la realización de este trabajo de investigación Su ayuda, consejos y compañía fueron fundamentales en este camino.

A todas y todos, infinitas gracias.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN
1. Contextualización de la investigación. 10
2. Objeto de investigación 17
3. Planteamiento del problema 17
4. Pregunta de investigación 19
5. Antecedentes 20
6. Justificación 53
7. Objetivos 55
7.1. General 55
7.2. Específicos 55
8. Marco Teórico 56
9. Metodología 85
9.1. Perspectiva 85
9.2. Enfoque 88
9.3. Método 91
9.4. Técnicas de investigación 95
9.5. Instrumentos 99
10. Aplicación de instrumentos 101
10.1. Recopilación de la información 101
10.2. Procesamiento de la información 103
10.3. Análisis de la información y resultados 107
11. Análisis de los resultados 125
12. Conclusiones 152
REFERENCIAS 155
ANEXOS 161
.

«La paz para mi es amor, no pensar cosas fuera de lo común no ver peleas respirar aire puro, abrazar y dar buenos pasos». -Nicolás (Niño participante de la asociación Codo a Codo)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación plantea comprensiones sobre cómo se representa la paz desde la diversidad de situaciones y experiencias sociales vinculadas a la construcción de paz desde las bases comunitarias. Se propone una visión de la paz que no solo se enfoque en los acuerdos alcanzados y firmados por las élites definidas como ―familias o redes que poseen la capacidad de establecer y perpetuar, los fundamentos de dominación dentro de la sociedad ―, sino en un proceso donde las mismas comunidades sean las protagonistas en la construcción de una paz que surja desde ellas mismas, es decir, desde abajo. Este análisis se desarrolla en territorios de formación comunitaria durante el periodo del posacuerdo, el cual se refiere al periodo inmediatamente posterior a la firma del acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia - Ejército del Pueblo (FARC-EP) en 2016. El trabajo se realiza con niñas y niños que habitan el barrio Alto de la Florida en Soacha Cundinamarca. La investigación se centra en el municipio de Soacha, motivada por el interés de analizar críticamente las realidades que enfrentan niñas y niños en un territorio marcado por los efectos del conflicto armado en Colombia. Soacha, situada en el extremo suroccidental de la sabana de Bogotá. Hoy con una población de 783.632 habitantes (DANE, 2021).

El desarrollo industrial contribuyó al rápido crecimiento poblacional de Soacha; en la última década, y el agravamiento del conflicto armado obligó a muchos colombianos a abandonar sus tierras en busca de una nueva vida. Soacha se convirtió en refugio para estas personas desplazadas, según la Unidad para la Atención y Reparación Integral de

las Víctimas, entre 2005 y el primer semestre de 2022 llegaron a Soacha 40.090 personas desplazadas.

En el CENSO del 2005 del DANE (2021), el 53,8% de la población se encuentra por debajo de la línea de pobreza. En este año, el índice de pobreza multidimensional (IPM) a nivel nacional fue del 50,4%, mientras que en Soacha alcanzó el 45,2%, afectando a 181,707 personas de un total de 402,007 censadas. En el área rural, la incidencia fue del 62,74% y en la zona urbana del 36,46%. Estos datos sitúan a Soacha entre los municipios más pobres de Cundinamarca y del país. Frente a servicios públicos domiciliarios, el alcantarillado en Soacha tiene una cobertura del 84,98%. El sistema de acueducto, que depende en un 80% de una red troncal, permite el suministro de agua potable. Sin embargo, según la Encuesta Multipropósito de 2015, Soacha registró las coberturas más bajas en comparación con otros municipios de la sabana de Cundinamarca: 80,9% en acueducto, 75% en alcantarillado y 93% en recolección de basuras.

Según un informe de la gobernación de Cundinamarca (2012) Uno de los principales problemas del municipio son los riesgos relacionados con los asentamientos humanos irregulares. Esto se debe, en parte, a la falta de implementación de mecanismos de control urbanístico, lo que ha permitido la fragmentación del territorio, ahora ocupado por urbanizadores clandestinos y asentamientos ilegales. Además, la precaria situación económica de muchos hogares impide que puedan acceder a una vivienda digna. Como resultado, el 43% de los barrios y urbanizaciones en Soacha son irregulares o de ‘’invasión’’

En las últimas dos décadas se ha evidenciado una relación directa entre el conflicto armado y un menor desarrollo humano (Informe Nacional de Desarrollo Humano, “Las desigualdades del conflicto y la paz como punto de convergencia” 2024). La exposición constante de personas y territorios a ciclos de violencia intensifica las

carencias y limita el desarrollo y aprovechamiento de las capacidades individuales a lo largo de la vida, perpetuando esta situación de generación en generación. El informe subraya que el desarrollo humano no puede lograrse sin paz, y al mismo tiempo, la paz requiere del desarrollo humano. Por tanto, una condición fundamental para el desarrollo humano es la seguridad, que sostiene que las personas vivan libres de amenazas que impidan la plena realización de sus vidas.

En este municipio marcado por la violencia del conflicto armado fue lugar en 2008, del asesinato de 19 jóvenes quienes fueron reportados falsamente como guerrilleros caídos en combate. Según el Centro Nacional de Me memoria Histórica (2020) este hecho expuso un patrón de ejecuciones extrajudiciales cometidas por miembros de la Fuerza Pública. Años después, la mayoría de los casos permanecen en la impunidad. Sus madres, nombradas como ‘’Las Madres de Soacha’’ continúan luchando por la verdad, la justicia y la reparación.

Este territorio, que ha sufrido complejas situaciones de violencia, abarca una extensión de 187 km² y está conformado por 368 barrios, de los cuales 87 aún no están legalizados. Uno de estos es el barrio Altos de la Florida, donde se llevó a cabo la investigación. En este barrio se presentan diversas situaciones de vulnerabilidad, como el acceso limitado a saneamiento básico. No existe una red de acueducto que abastezca todas las viviendas, por lo que la comunidad depende de tanques de agua que llegan una vez por semana. Además, la calidad del aire es un problema significativo para los habitantes, afectado por el mal estado de las vías, el tránsito de camiones de carga pesada y la extracción de materiales de la montaña, lo que deteriora las condiciones ambientales.

Ante esta realidad, surge la necesidad de llevar a cabo una investigación que se enfoque en la realidad social de niñas y niños, destacando sus voces, sentimientos y perspectivas de vida. Es importante reconocer que el contexto de violencia, así como las

dinámicas sociales y políticas, han impactado la vida, influyendo en la forma en que las niñas y niños construyen sus propias percepciones sobre el mundo. En Colombia, el conflicto armado ha sido una de las principales maneras de abordar los conflictos, con la violencia presente en diversos contextos, lo que ha moldeado las formas de relacionamiento entre estos sujetos, como las relaciones de poder y subordinación; en varias zonas del país la relaciones se median por la imposición de jerarquías generando relaciones verticales de sometimiento. Además, del miedo en diferentes comunidades quienes desarrollan dinámicas marcadas por la sospecha hacia otros actores, incluyendo vecinos, líderes comunitarios por el temor de represalias o la incertidumbre sobre lealtades.

A partir de los acuerdos de paz entre las FARC-EP, un grupo insurgente que operó durante más de 60 años, y el Estado colombiano, se ha iniciado la implementación de una nueva serie de políticas públicas orientadas a finalizar el conflicto armado directo con esta organización. En el contexto del posacuerdo, tanto el Estado como las comunidades han desarrollado iniciativas enfocadas en la reconstrucción del tejido social y la promoción de la paz. En las comunidades han emergido formas de supervivencia y resistencia frente a los actores armados, tanto legales como ilegales. Estas formas de resistencia están vinculadas a la transformación de las relaciones de poder social que se relacionan con la explotación del territorio, la inequidad de género, el racismo, la exclusión y el deterioro ambiental. Las "paces desde abajo" representan estas potencialidades para la toma de decisiones sobre el futuro, permitiendo imaginar la construcción de paces locales. Esta perspectiva desafía la idea de la centralidad del poder estatal al reconocer la existencia de múltiples formas de poder que coexisten.

Interesa realizar la investigación con las voces de las niñas y niños quienes se convierten en el eje central de este trabajo. Se propone explorar cómo están construyendo sus propias representaciones y visiones de la paz en el periodo del

posacuerdo desde otras perspectivas. Estas construcciones no son las que se imponen desde arriba, sino que emergen de sus contextos y de los vínculos que establecen con las personas a su alrededor, aunque a menudo puedan parecer distantes de la realidad del conflicto. Las percepciones de estos niñas y niños se entrelazan con sus identidades y personalidades. En el barrio Altos de la Florida, se destacan por ser alegres, conversadores, participativos y activos en la vida social de su comunidad. La intención es reconocer a estas niñas y niños como agentes de transformación capaces de contribuir a la vida social y política en su territorio.

1. Contextualización de la investigación.

A partir de lo mencionado anteriormente se sitúa el trabajo investigativo y pedagógico realizado. Para este ejercicio de contextualización se realizan conversaciones con voluntarios de la Asociación que también hacen parte de la comunidad.

El barrio se divide en Florida alta, media y baja. Es un territorio que se caracteriza por los procesos de ocupación por parte de familias que fueron llegando al lugar y la gestión de los habitantes por ser reconocidos como un barrio «Legal» con todos los servicios públicos, espacios recreativos, colegios y centros de salud para su habitabilidad. La dependencia de un camión cisterna que suministra agua de manera esporádica enfatiza en la dificultad de la población, pero por otro lado también muestra la red vecinal, donde las familias deben cooperar para asegurar este recurso esencial.

El tejido social del barrio se manifiesta en la apropiación que se ha venido realizando de espacios públicos, como la cancha de futbol, ubicada en la mitad de la montaña, la cual, aun cuando su configuración y significado como escenario de los mal llamados «Falsos Positivos», ha sido resignificada por la comunidad como un lugar de memoria y reivindicación, donde las niñas y niños juega y la comunidad se reúne hablar o a realizar otras actividades. La presencia de murales realizados por jóvenes de la

Asociación Codo a Codo —organización comunitaria sin ánimo de lucro —, centrados en la música y el arte, resalta el esfuerzo colectivo por transformar las diferentes dinámicas sociales en expresión creativa y resistencia cultural en el territorio.

En el territorio se observan dinámicas de colaboración colectiva, pero también desafíos sociales, económicos y culturales descritas a continuación. A medida que se asciende al barrio, se observan grandes contenedores de agua en varias casas. Esto se debe a la falta del servicio de acueducto en el barrio, lo que obliga a la comunidad a recolectar agua cuando el camión cisterna, que solo llega de manera esporádica, realiza la distribución. En relación con la explotación de materiales en la montaña alrededor del barrio. La presencia constante de volquetas y maquinaria pesada sugiere una actividad extractiva intensa, se extraen materiales como gravilla y arena como también recebo.



Recorrido barrio Altos de la florida Soacha. 01/08/2024

Algunas de las características de los habitantes del barrio Altos de la Florida refleja el impacto del conflicto armado colombiano, así como las dinámicas migratorias regionales. El hecho de que muchos residentes sean víctimas del conflicto, desplazados de sus lugares de origen, sugiere que la comunidad está formada en gran parte por personas que han experimentado afectaciones y que han reconstruido sus vidas en un

nuevo entorno. Al respecto menciona Jazmín Rodríguez habitante del barrio y coordinadora general de la Asociación Codo a Codo: «Muchas de las familias están conformadas por madres cabeza de hogar, llegan personas de todas partes por la violencia y el conflicto o porque los sacaron amenazados de ciertos territorios y población migrante» (Entrevista 1/08/2024).



Recorrido barrio Altos de la florida Soacha 01/08/2024

Además, el acceso a servicios de salud en el barrio refleja retos sociales importantes especialmente para la población desplazada y migrante. Estas personas, a menudo no cuentan con los recursos económicos para afiliarse al sistema de seguridad social, al respecto: «La Asociación tiene alianza con el Consejo Noruego de Refugiados (NRC) y otras instituciones quienes apoyan el acceso al servicio de salud, ya que muchos de los habitantes del barrio no cuentan con seguridad social», «hay algunas jornadas de salud, viene medicina general, vacunación y muchas de esas organizaciones les entregan los medicamentos». Jasmín Rodríguez La presencia de organizaciones internacionales ha sido importante para la comunidad, pero también deja preguntas respecto a la responsabilidad del Estado en el territorio en temas de seguridad social.

Económicamente, el barrio muestra signos de un comercio local activo en las zonas más accesibles, como la calle principal donde se ubican supermercados, panaderías y otros negocios esenciales. Sin embargo, la disminución de estos establecimientos a medida que se asciende por la montaña indica una distribución desafiante de la actividad económica: «Comenzamos el recorrido, por una calle algo estrecha, con gran comercio como supermercados, panaderías, entre otros establecimientos. A medida que se sube la montaña los lugares de comercio van disminuyendo» (Diario de campo de la investigadora 20/06/2024). Esto podría sugerir que los residentes de las áreas más elevadas enfrentan mayores desafíos económicos, como el acceso limitado a bienes y servicios.

Asociación Codo a Codo

La Asociación Codo a Codo en el barrio Altos de la Florida revela una trayectoria de más de dos décadas marcada por un reconocimiento con la comunidad local. La asociación fue fundada por la hermana Norma Inés Bernal, quien, junto con un grupo de amigos y amigas laicos, llegó a la zona hace aproximadamente 20 años. En sus inicios, la labor de la hermana y su equipo comenzó, con un proyecto llamado «ropero», que consistía en la recolección y distribución de ropa para los habitantes del barrio «Iniciaron con un ropero, entonces de ahí fueron viendo ciertas necesidades de la comunidad, entonces ella se fue enamorando de este proceso» Jazmín Rodríguez

A medida que Norma Inés y su grupo se involucraban más con la comunidad, identificaron diversas necesidades en el territorio. Este proceso de observación llevó al desarrollo del primer proyecto formal de la asociación, centrado en la musicalidad. La música se convirtió en una herramienta para canalizar la energía y los intereses de la comunidad, especialmente de los jóvenes, y a partir de este proyecto inicial, la asociación empezó a expandir su enfoque hacia otras áreas de necesidad.

Con el tiempo, la labor de la asociación creció en alcance y complejidad, desarrollando múltiples proyectos que abordan las variadas demandas de la comunidad, desde la educación hasta el bienestar social y la cultura.

Niñas y niños: Grupo de trabajo



Actividad fotográfica- grupo Artipaz Soacha 01/08/2024

En la Asociación Codo a Codo ubicada al suroccidente en el barrio Altos de la Florida en el municipio de Soacha, se realizaron 5 encuentros los jueves de hora y media, en los talleres de artes con niñas y niño de edades entre 8 a 13 años. El nombre elegido para el grupo fue «Artipaz» nombre que se votó en un espacio pedagógico, como el que representaba la clase y los temas a dialogar.

La caracterización de las niñas y niños que asistieron a la asociación y que habitan el territorio, y quienes participaron en los talleres revela una serie de características demográficas y sociales que son clave para entender su situación y necesidades. Una de las características predominantes es que muchos de las niñas y niños son hijos de madres cabeza de hogar, lo que implica que sus madres, siendo las únicas responsables del sustento familiar, salgan a trabajar desde temprano y los niños quedan solos durante

gran parte del día: «La mayoría de los chicos y las chicas, entonces son hijos de madres cabeza de hogar, es decir que sus mamitas salen muy temprano a trabajar, entonces los chicos quedan todo el tiempo como solitos» Jasmín Rodríguez. Esta situación genera la necesidad de generar espacios para que las niñas y niños ocupen su tiempo y dar respuesta a temas de seguridad, desarrollo emocional y social, según Jazmín Rodríguez.

Un porcentaje significativo de la población infantil está constituido por niñas y niños desplazados, víctimas del conflicto armado en Colombia. Estas familias han sido forzadas a abandonar sus hogares originales debido a la violencia, lo que ha llevado a los niños a crecer en un entorno marcado por la necesidad de adaptarse a un nuevo contexto.

En el barrio también habitan población migrante. Las niñas y niños de estas familias enfrentan retos adicionales relacionados con la adaptación cultural y la integración social, además de posibles dificultades económicas y falta de acceso a servicios básicos. Un problema emergente según la comunidad es el consumo de sustancias psicoactivas entre niños muy pequeños, lo que indica una problemática de salud pública que afecta tanto a la población infantil como a la comunidad en general.

Organización comunitaria en el barrio

En términos de la organización comunitaria en Altos de la Florida se observa un proceso en desarrollo, marcado por un esfuerzo sostenido para fortalecer el sentido de comunidad entre los residentes. Según el testimonio de Jazmín, una figura clave en la organización local, ha habido un avance significativo en la construcción de lazos comunitarios, aunque reconoce que aún hay áreas por mejorar.



Festival Asociación Codo a Codo Soacha 10/08/2024

Este proceso ha empezado a mostrar resultados en los últimos años. Esto se evidencia en una mayor unión entre los vecinos y vecinas, quienes muestran un compromiso y participación en las actividades organizadas en el barrio. La creciente asistencia a estas actividades y el incremento en el compromiso de la comunidad pueden reflejar un cambio en la dinámica social del barrio.

2. Objeto de investigación

El objeto de investigación de este estudio es la construcción de representación que hacen las niñas y niños de la paz en el escenario educativo comunitario de la asociación Codo a Codo, barrio Altos de la Florida Soacha, en el marco del posacuerdo en Colombia.

3. Planteamiento del problema

Para iniciar el desarrollo de este trabajo investigativo se evidencia que la protección de los derechos fundamentales de las niñas y niños es un aspecto crucial en cualquier sociedad, y Colombia no es la excepción. Sin embargo, a pesar de las disposiciones legales y los compromisos internacionales asumidos por el país, la realidad colombiana presenta una serie de desafíos significativos en cuanto a la protección efectiva de los derechos de las niñas y niños, especialmente en el marco del conflicto armado que ha afectado al país durante décadas.

Se revela una brecha evidente entre el texto constitucional y los textos legales, y políticos con la realidad en la que habitan las niñas y niños. Por ejemplo, existe el Artículo 44 de la Constitución colombiana, el cual establece una serie de derechos fundamentales para los niños, incluyendo la protección contra diversas formas de violencia, y la garantía de un conjunto de derechos y particularmente el cuidado familiar. En la práctica, especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado, como es el caso del municipio de Soacha estos derechos no se garantizan de manera efectiva.

Esto muestra un distanciamiento significativo entre las disposiciones constitucionales legales y su implementación en la sociedad especialmente lo que tiene que ver con los derechos de las niñas y niños. La vulnerabilidad de las niñas y niños en situaciones de conflicto armado es otro aspecto fundamental que merece atención. Las

niñas y niños han sido afectados por las dinámicas de violencia y conflicto en sus territorios, lo que ha generado vulneraciones que trascienden lo físico, emocional, social y psicológico. La cotidianidad de su vida se ve atravesada por una realidad que les dificulta desarrollarse en un entorno seguro, además que estas dinámicas invisibilizan sus sueños y aspiraciones.

La Comisión de la Verdad en su volumen *No es un mal menor* (2022) explica que, a lo largo de la historia, la infancia y la adolescencia han sido frecuentemente ignoradas. Aunque estos conceptos han ido ganando relevancia con el tiempo, no fue sino hasta mediados del siglo XX que se empezó a reconocer a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos y con necesidad de especial protección. Sin embargo, durante el conflicto armado, quienes tenían menos de dieciocho años no recibieron la protección adecuada de parte de la familia, la sociedad y el Estado. La vulnerabilidad de las niñas y niños en los diferentes territorios, especialmente en el municipio de Soacha, se manifiesta a través de la desatención cotidiana por parte de estas instituciones encargadas de su protección. La falta de apoyo institucional tiene un impacto directo en sus vidas, obligándolos a enfrentarse a situaciones difíciles. Muchas veces, debido a las condiciones de precariedad, se ven forzados a quedarse solos en sus hogares o a asumir el rol de cuidadores de sus hermanos menores. Además, son testigos de situaciones conflictivas tanto en sus hogares como en sus barrios y escuelas.

A nivel internacional, aunque existen acuerdos y protocolos diseñados para proteger los derechos de los niños, como el Protocolo Facultativo relativo a la participación de menores en conflictos armados, su impacto en contextos como el colombiano es limitado. La implementación de estas normativas ha sido insuficiente, lo que contribuye a perpetuar la problemática que afecta a la niñez, especialmente en

situaciones de conflicto armado. A pesar de la existencia de estos marcos legales, la realidad en territorios como Soacha demuestra que las medidas de protección no han sido efectivas ni suficientes. Esto incide en los proyectos de vida de las niñas, niños y adolescentes, quienes enfrentan niveles de vulnerabilidad debido a factores como el desplazamiento forzado, la precariedad económica, y la exposición a dinámicas de violencia urbana. La insuficiencia de servicios educativos de calidad, el limitado acceso a programas psicosociales y de salud, y la ausencia de espacios seguros para su desarrollo agravan esta problemática. Además, la débil presencia institucional en barrios como Altos de la Florida refuerza una sensación de abandono, dificultando la denuncia de vulneraciones y la implementación efectiva de rutas de atención.

4. Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta el problema presentado se formula el siguiente interrogante:

¿Cómo se construye la representación de la paz desde las niñas y niños del barrio Altos de la Florida en el proceso de posacuerdo en un escenario educativo comunitario en el municipio de Soacha?

5. Antecedentes

En el siguiente apartado de antecedentes se exploran temáticas relacionados con los cinco ejes identificados a partir de la revisión de diversas investigaciones que abarcan las categorías clave de esta investigación. Los ejes temáticos definidos incluyen la perspectiva institucional de la paz en el escenario educativo, la paz desde la dimensión plural, las niñas y niños agentes/victimas, las perspectivas del posacuerdo y la representación en su pluralidad. Se plantearon para la búsqueda tres criterios; tipos de documentos; artículos, capítulos de cuantas investigaciones, cronología 2016 al 2022 y territorialidad Colombia.

Se aborda el primer eje temático sobre ‘’La perspectiva institucional de la paz y el escenario educativo’’, allí se logra evidenciar por medio de las lecturas consultadas, primero, la relación entre la perspectiva institucional de la paz y el entorno educativo, destacando la importancia de la pedagogía comunitaria como un espacio donde convergen los principios fundamentales de la educación actual. Segundo, se subraya mediante los trabajos investigados la necesidad de reinterpretar la pedagogía, la educación y la forma de estar en el mundo, destacando la importancia de abrir las escuelas a su contexto social y cultural. Tercero, se exploran propuestas pedagógicas, como la pedagogía social comunitaria, especialmente en contextos de posconflicto en Colombia. Y por último se argumenta que la pedagogía social puede ser un mecanismo de transformación de conflictos en busca de la paz, abordando dimensiones económicas, culturales y políticas.

Los textos también analizan la Educación para la Paz desde diversas perspectivas, destacando su evolución histórica y su papel en la construcción de ciudadanos comprometidos con la paz. En ellos se plantea en una primera perspectiva, en la cual la educación para la paz debe orientarse hacia principios y valores, promoviendo un desarrollo humano equilibrado y respetuoso de los derechos humanos. Además, se menciona la importancia de la educación para la paz en el contexto colombiano, marcado por un conflicto armado tan extenso; y la necesidad de que el sistema educativo desempeñe un papel en la formación de ciudadanos comprometidos con la paz, adoptando propuestas de la UNESCO sobre resolución de conflictos y construcción de paz. La presente investigación toma distancia de la perspectiva institucional de la paz y se acerca a investigaciones, en este primer eje temático que realizan un abordaje sobre la pedagogía de lo común como una propuesta de educación popular de base comunitaria, destacando su enfoque en la reciprocidad, el cuidado, la solidaridad y la participación ciudadana. Se hace énfasis en que esta pedagogía surge como respuesta a las limitaciones de la educación popular tradicional y busca fortalecer las prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje político.

Perspectiva institucional de la paz y el escenario educativo

La pedagogía comunitaria según Civís y Riera (2007) en su trabajo titulado ‘*’La nueva pedagogía comunitaria Un marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional* propone que: ‘’ La nueva pedagogía comunitaria, no surge ya de la definición o contraste de lo escolar o lo no-escolar, sino desde la apuesta decidida por la red educativa…’’ (Civís y Riera, 2007, pp. 18). Es decir, esta propuesta responde a la necesidad de replantear la educación en una perspectiva integrada apartada de los marcos tradicionales de lo escolar y no escolar. Se reconoce en este enfoque la

importancia de la colaboración entre los distintos actores sociales y educativos para lograr un proceso colectivo.

Los autores mencionan que esta pedagogía tiene la especial característica que es el lugar de encuentro de los principios más importantes de la educación en este momento, los valores que se deben compartir y enseñar, las ideas básicas del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Por lo tanto, la comunidad (en el sentido de red) es un nuevo lugar de encuentro para la educación, en diferentes formas y rostros, y allí, dado directamente, sucede el esperado encuentro de diferentes actores del campo de la educación Civis, Riera (2007) Se desarrolla que, por tal razón para reinterpretar la pedagogía misma, la educación y una forma de estar en el mundo. Los problemas o, mejor dicho, las nuevas oportunidades transformación social «pasan sin duda por abrir las escuelas e institutos a su contexto social y cultural, pero en un sentido no de delegación de responsabilidades, sino de trabajo conjunto» (pp. 25)

Según Civis, Riera (2007) se propone la pedagogía comunitaria, como modelo pedagógico para la superación de desigualdades, que nos aportan miradas, análisis y horizontes desde varias perspectivas. Un desarrollo central de la propuesta teórica es que es la comunidad (en el sentido de red) un nuevo lugar de encuentro de la educación, en diferentes formas y rostros, y donde, en términos de precisión, se produce el esperado encuentro de diversos actores del campo de la educación. (pp. 26) Los autores Francisco Del Pozo, Jiménez y Barrientos (2018) desde su investigación de tipo descriptivo-hermenéutico titulada: *Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto.* Desarrollan la pedagógica social comunitaria en contexto de posconflicto se cita que: ‘’ La Pedagogía Social, es una disciplina que busca respetar y participar de las características socioculturales del

contexto existencial de las personas y las comunidades para una investigación-acción que se hace desde “prácticas territorializadas” (Del Pozo, Jiménez y Barrientos, 2018, pp 34)

Se coincide con los postulados realizados por los autores acerca de la Pedagogía Social y su complejidad epistémica ya que se aborda la integración de las múltiples disciplinas, en la búsqueda del proceso de transformación comunitaria, basada en principios éticos, políticos y culturales. Es decir, la Pedagogía social se nutre de distintas ciencias humanas, educativas y sociales posibilitando el desarrollo de una disciplina integral capaz de comprender las características sociaoculturales de las personas y de las comunidades. Los autores mencionan que Colombia quiere desarrollar y consolidar la pedagogía social como ciencia y la educación social como cultura en los niveles educativo, técnico y social para solucionar los problemas sociales de la educación en el país y sus regiones; especialmente desde el campo de la Pedagogía Social comunitaria (2018). En concordancia con el desarrollo, la pedagogía social con dimensiones económicas, culturales y políticas puede ser utilizada como un mecanismo de transformación de conflictos en busca de la paz, que sea capaz de promover un desarrollo justo y acorde a los requerimientos de la sociedad, evitando así la anomia social (falta de normas) y estructuras estatales que se evidencian en los mecanismos de corrupción que conducen a la deconstrucción de las estructuras sociales Del Pozo, Bautista y Barrientos (2018) citando a (Jiménez & González, 2013).

Se plantea que, aunque la Pedagogía Social (PS) nació como ciencia en Alemania después de la Primera Guerra Mundial para crear una educación para una nueva ciudadanía que permitiera la socialización Del Pozo, Bautista y Barrientos (2018), el desarrollo de ella ha ido construyéndose de diferentes corrientes internacionales (europea, latinoamericana, norteamericana, asiática, etc.) teniendo en cuenta los contextos sociohistóricos, políticos y culturales concretos. En ese sentido para Del Pozo,

Bautista y Barrientos (2018). La Pedagogía Social podría entenderse como: La ciencia que fundamenta y orienta la práctica socioeducativa (tradicionalmente no formal) para la prevención, acción y rehabilitación en pro de la madurez social del individuo y/ o colectividad; la formación socioeducativa y sociocultural en todos sus ámbitos; así como la promoción, participación y potenciación personal y comunitaria desde los Derechos Humanos, a fin de mejorar la calidad de vida y el bienestar. (Del Pozo & Astorga, 2018, pp. 170). En el campo educativo se orienta el discurso a la educación para la paz y los Derechos Humanos, autoras como Cristela Georgina Esquivel y Myrna Elia García. Su tesis principal es que la educación en para la paz es una herramienta transversal, la cual promueve equilibrio y se fundamenta en principios y valores en búsqueda del desarrollo humano.

Esquivel y García (2018), por su parte, en el texto *La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares* comenta que: ‘’La noción de Cultura de Paz conlleva valores, actitudes, conductas y formas de vida; este último concepto es de vital importancia, pues implica todo un cambio en la perspectiva de la vida…’’(Esquivel y García, 2018, pp. 257). El cambio integral de la perspectiva de la cultura de paz implica un cambio profundo en las acciones con el fin de promover las relaciones pacificas basadas en pensar en colectivo, más allá de lo individual. Se coincide con los autores en esta propuesta. Educar para la paz debe proponer estrategias colectivas creando espacios de participación conjunta fortaleciendo el tejido social en espacios educativos.

Los autores plantean la necesidad de estructurar en torno a cuatro pilares con el objetivo de fomentar una educación para la paz y fortalecer la construcción de entornos escolares seguros. Estos pilares son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a

vivir juntos y aprender a ser persona (Marín y Barrera, 2018, pp. 22.) Para Jarez (1992), la Educación para la Paz surge como un legado del movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX, impulsado por el estallido de la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias. Más adelante, después de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas, (ONU) en 1948 se da continuidad a los estudios desde el estudio de la comprensión global, la integración de cosas nuevas como el estudio de los derechos humanos y el estudio del desarme. Finalmente, en la década de 1960, el tema de la Educación para la Paz creció con el advenimiento de la investigación sobre la paz. El concepto de paz se está desarrollando y el estudio de la paz está vinculado al estudio del desarrollo (1992).

Madrigal (2020) en el texto *Universidad y educación para la paz: experiencias internacionales y nacionales para una propuesta en Colombia* propone lo siguiente: ‘’El reto de construir una cultura de paz en Colombia se encuentra intrínsecamente ligado al posicionamiento social y político de la educación y pedagogía para la paz’’ (Madrigal, 2020, pp. 17). Madrigal, lo propone en el escenario de la educación superior, pero aplica a los demás escenarios en educación. El propósito se mantiene vigente a la agenda pública en Colombia debido a la exploración e interés en las rutas para alcanzar la paz en los territorios, al margen de procesos institucionales.

Se propone que la Educación para la Paz, no es solo un conjunto de planteamientos que orientan la acción en favor de la paz es una obligación legal internacional que refleja el principal objetivo internacional de buscar y mantener la paz internacional para todos los países, independientemente de su cultura o su posición en el sistema internacional. Por lo tanto, hay normas de derecho internacional que rigen (2020). La tesis central se basa en la identificación de elementos teóricos conceptuales para

identificar la orientación de la educación y la pedagogía para la paz en el posconflicto armado desde el ámbito institucional.

En relación con la Educación para la Paz las autoras Acevedo y Báez (2018), en el texto: *La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconficto* citan que: ‘’La paz es más que la ausencia de guerra, es superar, reducir, o evitar cualquier tipo de violencia a partir de la capacidad o habilidad de transformar los conflictos, y así cambiar cualquier expresión violenta…’’ Es decir, la oportunidad de emplear la comunicación y la conciliación para trabajar en una cultura de paz. Estos planteamientos permiten pensar el educar para resolver conflictos a partir de la creatividad de elegir soluciones que problematicen la violencia. Se coincide con las autoras que la educación tiene como uno de sus objetivos deconstruir la violencia cultural profundamente arraigada en un sistema de control y dominación masculina (patriarcado), que ha persistido durante siglos a pesar de los importantes avances impulsados por los movimientos feministas. Allí la educación es clave.

Se plantean que, en el contexto colombiano, en el cual se ha vivido un conflicto armado de tan larga duración, se destaca la necesidad de que el sistema educativo, como institución desempeñe un papel en la formación de ciudadanos comprometidos con las acciones de paz. Países como Colombia, Ecuador, Panamá y Venezuela, apoyados por otros países miembros de la Cátedra de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han acogido propuestas de la UNESCO en términos de resolución de conflictos y construcción de paz (Acevedo y Báez, 2018 pp.15).

Esquivel y García (2018) en diálogo, nuevamente proponen que la Educación para la Paz se presenta como una herramienta orientada a asumir el ejercicio de estudiar el currículo oculto, facilitando aspectos para el análisis como: información, participación,

comunicación, etc. De esta forma podrá diagnosticar el modelo educativo que está oculto y encontrar posibles alternativas para la resolución de conflictos. En esa lógica se propone la enseñanza de los Derechos Humanos como una propuesta de educación que oriente las formas de socialización de los alumnos en relación con una conducta ética y de responsabilidad social, que promueva además una cultura respetuosa de la dignidad humana (Esquivel y García, 2018, pp. 10).

En retrospectiva histórica, la educación para la paz nace como una herramienta que se orienta a poder cumplir con uno de los objetivos de la UNESCO que es la construcción de paz y seguridad entre naciones, así pues, se convierte en uno de los pilares fundamentales para esta institución poder promover la solución de conflictos por la vía positiva, es decir jurídica. Según las autoras, la moderna Educación para la Paz asume de forma creativa el conflicto como un proceso natural y consustancial a la misma existencia humana. En este sentido la educación para la paz permite descubrir de manera crítica la realidad compleja y conflictiva para poder situarse y actuar en ella. La educación para la paz se desarrolla entonces como el actuar en dos dimensiones, en el microcosmos escolar y en el macro nivel de las estructuras sociales. En cuanto a lo anterior proponen seis (6) componentes para la educación para la paz: la comprensión internacional, los Derechos Humanos, el mundo multicultural. El desarme, el desarrollo y el conflicto. (2018, pp. 6-8).

Es decir, educar para la paz significa educar sobre principios y valores y se propone como una experiencia que «es transversal para promover el equilibrio en las diversas áreas que forman la integridad del ser humano (emocional, psicológica, biológica, espiritual)» (2018, p. 7) En este sentido la UNESCO ha generado varias metodologías que según las autoras han sido capaces de alcanzar la paz mediante la educación y formación de ciudadanos en Latinoamérica, esta recomendación se remonta

a la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014, anunciada en 2002 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que tiene como objetivo informar e integrar la visión del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo. cambiar la educación como agente de cambio (2018). En el marco de la declaración de los Derechos Humanos, en su artículo 26, inc. 2, expresa que:

> La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre (humanos) y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948).

Por su parte para autores como Adarve, González y Guerrero. (2018). En su investigación titulada: *Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento* citan que: ‘’Es necesario distinguir a la Educación para la Paz como una propuesta educativa heterogénea y en permanente construcción, resultado de distintas perspectivas, campos educativos, institucionales, políticos, sociales…’’ (Adarve, González, y Guerrero, 2018, pp. 64). Se coincide con la importancia de comprender sus orígenes y su carácter dinámico y contextual. La Educación para la paz se define como un enfoque educativo diverso y en constante construcción, influido por perspectivas políticas, sociales, educativas e investigativas. Este carácter plural podría dificultar una definición estática, pero también puede acercarse a una aproximación a las múltiples concepciones de la paz que hace parte de la postura de la presente investigación.

La Educación para la paz y las pedagogías para la paz en el país fueron creados como un entorno de naturaleza activa, flexible y dinámica que se alimenta de los diferentes campos del conocimiento y de la multitud de ideas del mundo. Los derechos humanos y la democracia y la humanidad forman una de estas cosmovisiones (2018).

Se desarrolla el concepto clave de su tesis el cual es que el objeto de estudio de las Pedagogías Para la Paz (PpP) es la Educación para la Paz. Además de resaltar el énfasis práctico que implica hablar sobre PpP en plural. Partir de diversas formas de hacer y construir paz evidencia la multiplicidad de dimensiones vitales que la paz contiene como concepto. Según los autores y a manera de referente histórico mencionan que el marco legal de Derechos Humanos relacionados con PpP en Colombia se origina en la Constitución Política de 1991, la cual establece que La paz es un derecho y deber de obligatorio cumplimiento en el artículo 22 (Const. 1991)» (2018, pp.6). En ese sentido, desde los acuerdos han surgido iniciativas de paz, varias de estas aún están activas y otras han terminado por diversas razones. Todas estas iniciativas muy distintas entre sí y han funcionado en espacios «diversos como las calles, las plazas, los parques públicos, las redes sociales, las universidades, entre otros; algunas han sido iniciativas comunitarias y ciudadanas, otras han sido gubernamentales o institucionales.» (2018, p. 7)

Para Cruz (2018) en el trabajo titulado: *Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada Producir o reproducir, una mirada desde las epistemologías del Sur* cita que: ‘’ Al estar tan abocados hacia fuera, hemos olvidado reconocer lo propio. De hecho, recuperar esta historia de la paz desde abajo implica reposicionar las metodologías de muchas comunidades étnicas, pueblos y movimientos sociales como parte del conocimiento en nuestra región sobre temas de paz’’. Se comparte con el autor que

Es importante hacer una crítica latinoamericana en los estudios de paz y que este ejercicio implica establecer vínculos entre esa crítica y los diversos proyectos académicos y sociales que han estado en desarrollo desde hace ya varios años. Retomar lo ya agenciado e investigado posibilitaría una visión conjunta de las críticas a los estudios sobre la paz y su comprensión en los territorios de Latinoamérica.

Para poder comprender las PpP en el país es preciso partir de su tesis la cual es una apuesta sobre las prácticas del movimiento social y de las experiencias comunitarias en la construcción de paz. La movilización por la paz desde el ámbito comunitario y desde los movimientos sociales tiene larga data en Colombia, en todo el territorio un sin número de grupos ha ideado diversas manifestaciones, estrategias y formas de resistencia en medio del conflicto armado. Cruz (2018) menciona que estas estrategias comunitarias «han negociado a lo largo y ancho del territorio nacional sus propias paces, imperfectas, heterogéneas y llenas de recursos locales» (2018, pp. 7) Además el autor clasifica cinco categorías de movilización por la paz: «educar, hacer política, protestar, organizar y resistir» (Cruz, 2018) Para los autores citados la Educación para la paz es fundamental en la construcción de entornos seguros en la escuela y fuera de ella, para la formación de ciudadanos que este comprometidos con acciones de paz, además que puedan analizar críticamente las estructuras sociales, para actuar en ella es las diferentes dimensiones. En perspectiva la Educación para la Paz se desarrolla como herramienta transversal, promueve equilibrio y se fundamenta en principios y valores en búsqueda del desarrollo humano.

Jorge Osorio, (2018) menciona en su artículo «Educación Popular de base comunitaria y Pedagogía de lo Común: memoria, trayectoria y desafíos» la idea de la "pedagogía de lo común" como una propuesta de educación popular de base comunitaria. El autor desarrolla la importancia de las experiencias de los movimientos sociales locales

y globales en la construcción de aquellos espacios educativos basados en la reciprocidad, el cuidado, la solidaridad y la construcción de "sentidos de comunidad". El autor menciona que esta pedagogía surge como una respuesta a las limitaciones de la educación popular tradicional y busca reafirmar la importancia de las prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje político, Además, se destaca que la pedagogía de lo común se enmarca en un nuevo civismo que promueve la participación ciudadana directa y la redefinición de los derechos en relación con el uso y la sustentabilidad de los bienes naturales y culturales comunes. (pp. 1-17) Se propone la pedagogía comunitaria, como modelo pedagógico para la superación de desigualdades, que nos aportan miradas, análisis y horizontes desde varias perspectivas. Un desarrollo central de la propuesta teórica es que es la comunidad (en el sentido de red) es un nuevo lugar de encuentro de la educación, en diferentes formas y rostros, y donde, atendiendo a las especificidades, se produce el esperado encuentro de diferentes actores del campo educativo

La paz desde una dimensión plural

En el segundo eje temático encontrado ‘’La paz desde una dimensión plural’’ se desarrollan ideas sobre la construcción de la paz desde una perspectiva plural y local, destacando la importancia de reconocer diversas epistemologías relacionadas con este proceso. Se hace referencia a la propuesta de autores como Uribe et al (2022) quienes, inspirados en las ideas del sociólogo noruego Galtung, intentan entender la construcción de paz desde la dimensión plural, enfocándose en experiencias sociales y comunitarias. Se propone descolonizar la paz, buscando formas en las cuales las comunidades locales construyan la paz desde sus propias realidades y experiencias. Los "pluriversos de paces" se presentan como alternativas que desafían la idea de centralidad del poder estatal, destacando múltiples formas de poder que coexisten con el Estado. La investigación

desarrollada en ese sentido se alinea con estos planteamientos, al compartir el objetivo de descolonizar la paz y construir escenarios donde las comunidades locales sean protagonistas en la creación de sus propios caminos hacia la paz. Los "pluriversos de paces" destacan en este proceso como alternativas que cuestionan la centralización del poder estatal, poniendo de relieve las múltiples formas de poder y saberes comunitarios que coexisten e interactúan con las estructuras estatales. A través del trabajo en campo, la investigación busca fortalecer estas formas diversas y localizadas de construir paz, considerando las particularidades de cada contexto y resaltando la importancia de reconocer y respetar la autonomía de los actores locales. De esta manera, la propuesta de investigación amplía la perspectiva de paz hacia una visión plural y descentralizada, que reconoce la riqueza de todas las experiencias.

En contraste con enfoques centrados en el conflicto que ven a los actores locales como víctimas, se comparte una perspectiva que se centra en las resistencias y supervivencias de las comunidades. Los autores consultados quienes fueron fundamentales sugieren comprender la construcción de paz desde un sentido plural, reconociendo las capacidades locales para transformar las relaciones sociales de poder vinculadas a la explotación de territorios, inequidades de género, racismo, exclusión y deterioro ambiental. Por último, se destaca que la construcción de paces locales acontece en el cotidiano de cada día, y se enfatiza la importancia de empoderar a las comunidades afectadas por la guerra para construir la paz desde abajo. La perspectiva reta la idea de la centralidad del poder estatal y busca reconocer múltiples formas de poder emancipadas del Estado, fomentando un poder social articulado en torno a objetivos comunes para guiar cambios hacia un futuro de paz local y sostenible.

En la búsqueda bibliográfica se encontraron epistemologías desde lo local relacionadas a la construcción de paz o construcción de paces. En este sentido para

autores como Sarmiento, Rodríguez y Baquero, citando a Galtung (1996) sociólogo noruego, referente del concepto, el primer paso para entender la construcción de paz desde la dimensión plural ha sido la defensa por la heterogeneidad de situaciones y experiencias sociales de construcción de paz desde las bases. Tal construcción de paz se refiere a procesos eficaces no solo en acuerdos de paz desarrollados y firmados por las elites sino desde la perspectiva en que sea la misma comunidad, la que construya a partir de ella misma la paz desde abajo.

En relación con lo anterior se propone descolonizar la paz, esto quiere decir a pensar en «un espacio dentro del cual los actores locales involucrados en la construcción de la paz, la resolución de conflictos, el desarrollo… encuentran formas de establecer prácticas pacíficas y dinámicas de formas locales de paz» (Uribe, et al, pp.121) Estas diferentes formas y potencialidades permiten tomar decisiones sobre el futuro en un horizonte de ir imaginando la construcción de paces locales además de retar la idea de centralidad de poder estatal para así hacer visible múltiples formas de poder que coexisten con la del Estado. La construcción de paces locales está relacionada con la capacidad de producir poder desde lo comunitario los pluriversos de paces, que proponen los autores son aquello que invitan a pensar en una geografía de paces que son transformadoras. Es decir, son una apuesta hacia los agenciamientos, que resignifican las definiciones y los marcos con los que sus territorios se piensan desde afuera. Los pluriversos de paces, paces contextuales desde la base que tienen que ver con la idea de tiempo como algo sincrónico y no como un desarrollo diacrónico. La violencia, la resistencia, las acciones de paz suceden a la vez. (Uribe, et al, pp.122)

Los discursos tradicionales dentro de las intervenciones promueven un concepto de paz universal y hegemónico como antídoto de una enfermedad con la promoción de un sistema elitista, condescendiente con una estructura del poder colonial. Como se citó en

Valdés (2016) el enfoque de la teoría política liberal el cual «promueve la democratización, liberación económica y la pacificación para la construcción de paz se encuentra detrás de muchos procesos principalmente los guiados por organizaciones internacionales y multilaterales, además de los gobiernos occidentales, y constituye lo que se ha denominado liberal internacionalismo» (2016, pp. 120)

Uribe, et al (2022) en el texto *titulado Paces desde abajo: desafíos y oportunidades de otra paz se cita que*: ‘’ La descolonización de la paz requiere un enfoque holístico y sistémico de la paz, los procesos que la representan y la ética y los valores que encarna. Descolonizar la paz significa traer lo invisible a nuestro entendimiento…’’ Los autores plantean un interesante argumento a favor de la descolonización de la paz. Es decir que se basa en entender que el mismo modelo utilizado durante la colonización ahora está siendo empleado para promover esfuerzos neocoloniales bajo la forma de la llamada paz liberal a nivel global. Esta descolonización de la paz implicaría adoptar un enfoque integral y sistémico que genere espacios para que los actores locales realicen acciones de paz territorial.

Teniendo en cuenta lo anterior proponen pensar los procesos de construcción de paz como espacios sociales y de relación en curso; en constructivo como se citó en Lederach (2008). Estas posturas son estrategias transformadoras que se visibilizan en varias dimensiones: relacional, estructural y cultural. Es decir, desde lo estructural toma forma de leyes, políticas económicas; en lo relacional, dan forma a las relaciones y a las redes que se construyen; y en lo cultural, forman visiones de mundo. (2016, pp. 123). Por lo tanto, no se trata de que la paz sea construida desde arriba, sino de encontrar la forma de construir una paz que se moviliza desde abajo, desde los mismos territorios.

Contrario a la perspectiva centrada en el conflicto, la cual se define como un proceso de desarme, reintegración y reparación y que concibe a los actores locales como víctimas, «la que se centra en las resistencias/supervivencias destaca las capacidades locales para que a partir de ellas se construyan alternativas y propuestas» (Buitrago, et al 2019 pp. 49). En otras palabras, se plantea poder comprender el concepto de construcción de paz desde un sentido plural -construcción de paces-. Debido al reconocimiento de los actores locales que han desarrollado formas de supervivir y oponerse a los actores armados legales e ilegales. Esas formas o capacidades se relacionan con el modo de transformar las relaciones sociales de poder que se vinculan con la explotación de los territorios, inequidades de género, racismo, exclusión y deterioro ambiental. La construcción de paz para Uribe, Rodríguez y Baquero, en un horizonte local, situado y plural, es un enfoque que coloca en tensión los discursos tradicionales y hegemónicos sobre la paz. Esta construcción de paces locales consiste que las comunidades sean actores principales en la creación de acciones de paz desde abajo, desde los mismos territorios, fundamentándose en sus mismas experiencias y realidades concretas. Para ello se requiere descolonizar la paz cuestionando la centralidad del poder Estatal y reconociendo las diversas formas de poder existentes en los territorios.

Para Cruz y Fontan (2014) en el texto: *Una mirada subalterna y desde debajo de la cultura de paz* los autores comentan que los procesos de construcción de paz locales tienen un lugar y existen fuera de la política y de la producción convencional de conocimiento. Se cita:

> La descolonización implica que el norte debe deconstruir el paradigma colonial bajo el cual funciona, en particular el pensar, y poner en práctica la construcción de la paz; el sur, por su lado, debe reconocerse en su poder de

agencia y así reposicionar sus prácticas culturales y ancestrales (Cruz y Fontan, 2014).

Se coincide con los postulados de los autores; la descolonización implica un esfuerzo entre el norte y el sur, cada parte asumiendo sus propias responsabilidades. Es decir, norte debe deconstruir el paradigma colonial que ha sostenido su visión y práctica de la paz, lo que implica revisar críticamente las estructuras de poder, las narrativas dominantes y los enfoques que han perpetuado la desigualdad y la imposición cultural. Y el sur debe reconocerse como un colectivo activo, con capacidad para redefinir y reposicionar sus propias prácticas culturales y ancestrales en la construcción de las paces desde las bases.

Para Ramsbotham (2012) esta construcción de paz desde la base acontece en el cotidiano de cada día, en lo que la literatura anglosajona ha denominado peacebuilding from below. Nombra que una forma eficaz y sostenible de construir la paz no solo debe basarse en acuerdos de paz elaborados y firmados por las elites, sino, lo que es más importante, en el empoderamiento de las propias comunidades afectadas por la guerra, quienes deben construir ellas la paz desde abajo (2012). En diálogo con Uribe, et al (2022), todas estas potencialidades para la toma decisiones sobre el futuro son las que permiten ir imaginando la construcción de paces locales. «Esta perspectiva reta la idea de centralidad de poder estatal para reconocer múltiples formas de poder que coexisten de manera emancipada del Estado». (Uribe, et al 2022, pp.125) Para los autores, se puede fomentar un poder social que, articulado en torno a objetivos comunes en distintos tipos de relaciones dentro del contexto territorial (que puede combinarse con el nacional, internacional, mundial) ha orientado, orienta y orientará los cambios que guían hacia un futuro de paz local, sostenible, como referente de una cultura comunitaria que es

integradora. Es decir que la construcción de paces locales está relacionada con la capacidad de producir poder desde el ámbito comunitario.

Las niñas y niños: Agentes/víctimas

En el tercer eje temático ‘’Las niñas y los niños: agentes/victimas’’ se aborda por medio de las investigaciones leídas y consultadas la participación de niñas y niños en contextos de conflicto armado desde varias perspectivas. En la tesis Grandas, et al (2016), titulada ‘’Construcción de paz, democracia y reconciliación con niñas y niños en el contexto del conflicto armado’’ se destaca la necesidad de reconocer a los niños como agentes relacionales capaces de transformar socialmente la realidad. Se enfatiza la importancia del lenguaje al referirse a ellos, proponiendo que no se les vea solo como víctimas, sino como individuos con capacidad de gestión y control para construir la paz, la democracia y la reconciliación. Estos planteamientos son un punto importante de partida para la investigación porque se busca, comprender a las niñas y niños no solo como sujetos afectados, sino como agentes activos con potencial transformador en sus comunidades. Reconociendo su participación en la construcción de paz, además de crear espacios de escucha de sus voces en un lenguaje que respete su autonomía y que permita visibilizar su capacidad para incidir en la realidad social.

Este enfoque busca que niñas y niños sean entendidos como participantes fundamentales en los procesos de cambio, capaces de actuar y tomar decisiones en la construcción de entornos pacíficos y resilientes. Se menciona en los textos que las narrativas y relatos de niños afectados por la violencia armada en Colombia permiten visualizar una realidad compleja. Proponen además cambiar el enfoque hacia el potencial de los niños, promoviendo una mirada centrada en sus capacidades en lugar de enfocarse en déficits. En el estudio de Villamil y Martínez (2013), se destaca que los niños usados en el conflicto armado son víctimas, especialmente del delito de reclutamiento

ilegal. La Comisión de la Verdad subraya la necesidad de reconocer a los niños como víctimas del conflicto, enfatizando la flexión sobre la discriminación que enfrentan y el asumir la corresponsabilidad para proteger sus derechos. En el estudio "Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado", se propone el reconocimiento de la participación de los niños como una herramienta fundamental para su desarrollo y prevención en situaciones de conflicto. Se cuestiona entonces la perspectiva proteccionista y se destaca la importancia del lenguaje en la construcción de subjetividades, abogando por un reconocimiento de las potencialidades de los niños como agentes de transformación. Se parte desde los trabajos de investigación que resaltan la importancia de cambiar el enfoque de victimización a reconocimiento de capacidades y potencialidades de los niños en contextos de conflicto armado, permitiendo una visión más completa y respetuosa de su papel en la construcción de la paz, democracia y reconciliación.

Para Grandas, et al (2016) investigadores, en su tesis de grado de corte cualitativo haciendo uso de la investigación narrativa y titulado*: Construcción de paz, democracia y reconciliación con niñas y niños en el contexto del conflicto armado*. Se hace mención a que los procesos de restitución y garantía de derechos, al respecto se cita: «abrir paso al reconocimiento de las capacidades y potencialidades de las niñas y niños sus agentes relacionales para la transformación social trascendiendo la posición asistencialista y de victimización frente al conflicto armado por parte del Estado» (2016, p15) Desarrollan que algunos de estos estudios previos identifican a los niños y a las niñas como personas víctimas en situación de vulneración de sus derechos fundamentales por lo que ponen a estos actores en primer lugar en programas para conectar, integrar y aprovechar o cambiar acciones con personas, tecnología y fondos del Estado, organizaciones internacionales, trabajadores privados, representantes políticos, organizaciones no

gubernamentales, académicos y otros. representantes de organizaciones sociales que, a través de diversas acciones y modalidades, ven a las niñas y niños como agentes de cambio con capacidad transformadora. (2016). Es decir, que las «narrativas y relatos de las niñas y niños que han sido afectados por la violencia armada en Colombia permiten visualizar múltiples miradas, sentidos y experiencias de una realidad compleja» (2016, p.18) Granadas et al (2016) citando al Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, «la historia del conflicto armado colombiano esos sujetos han tenido un protagonismo reproductor, pero no han sido asumidos como sujetos con capacidad generativa para la paz, la reconciliación y la democracia» (Consorcio Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz: Democracia, Reconciliación y Paz, 2011, pp.3).

Desde el análisis de narrativas los investigadores proponen que el lenguaje tiene un gran impacto en la socialización política de los niños y las niñas afectados por el conflicto armado. Como resultado se enfatiza la importancia de que no se hable de ellos como víctimas, sino como personas capaces de gestionar sus vidas y controlar el proceso de cambio social para construir la paz, la democracia y la reconciliación (2016). Además, desde el trabajo investigativo se menciona que, al enfatizar en capacidad de agencia, el núcleo familiar se constituye en un ambiente que teje fuertes lazos de respeto, tolerancia y planificación en situaciones de violencia, la escuela cumple con los valores educativos aprendidos en casa y enfrenta a la comunidad con la capacidad de ver un futuro esperanzador y mejores oportunidades que aportan de la mano vivir una vida mejor en sociedad.

Se evidencia que los mundos soñados y esperanzadores de paz mantenidos por las mismas niñas y niños ayudan a la emergencia de múltiples miradas de futuro que no incluyen la violencia en ninguno de los escenarios y de transformaciones desde lo

pedagógico y lo familiar, es decir desde lo relacional. Otro punto central es la mirada centrada en el potencial y no en el déficit este fue uno de los cambios más importantes, ya que el lenguaje centrado en la carencia lleva implícito el castigo, violencia o revictimización. Las familias cambiaron su visión del conflicto y vieron su capacidad de actuar, así como la capacidad de sus hijos e hijas, como un potencial transformador (2016).

Por su parte para Villamil y Martínez (2013) en su tesis de pregrado titulado *Conflicto Armado e Infancia Aproximación a un Estado del Arte 2002 – 2012* de tipo Revisión documental, sobre el conocimiento de las infancias y adolescencias y el conflicto armado. A nivel jurídico los niños, niñas y adolescentes usados en el conflicto armado:

> Son víctimas especialmente por ser sujetos pasivos del delito de reclutamiento ilegal, éste se refiere a todas las situaciones en las que un niño, niña o adolescente es reclutado por el grupo armado, ya sea por la fuerza o aparentemente de forma voluntarias, así como la utilización de los niños en medio del conflicto, es un delito de lesa humanidad, y como tal comporta especiales obligaciones para el Estado de investigación y juzgamiento. (Villamil, Martínez, 2013, pp. 20)

Como investigadora se reconoce la gravedad del reclutamiento ilegal de niñas y niños y adolescentes en conflictos armados y coincido con los autores en que es un delito de lesa humanidad que merece la atención del Estado, pero me distancio de la propuesta que los define exclusivamente como víctimas en el sentido de "sujetos pasivos". Mi postura se sitúa en que esta visión puede ser limitada en el horizonte que ignora la posibilidad de que las niñas y niños, aunque forzados por las circunstancias, puedan desarrollar mecanismos de resistencia, agencia dentro de sus contextos. Definirlos únicamente como "sujetos pasivos" podría invisibilizar estas dinámicas y contribuir a una

narrativa que los reduce a un rol puramente victimista, sin considerar su capacidad para reconfigurar su identidad y su lugar en la sociedad.

Para la comisión de la verdad (2022), en el informe: *No es un mal menor Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado,* los actores dispusieron de las vidas de las niñas, niños y adolescentes en el marco del conflicto armado. «Además de reforzar las ideas que se han sostenido históricamente sobre ellos como sujetos pasivos, moldeables, disciplinables y apropiables» (2022, pp. 101) estos modus operandi, según la comisión de la verdad muestran el nivel de planificación y racionalización que tuvieron prácticas como el abuso sexual, el reclutamiento y la estigmatización para controlar los territorios y obtener ventajas militares. Se coincide con el informe que el modus operandi descrito expone con claridad cómo las prácticas mencionadas, como el abuso sexual, el reclutamiento forzado y la estigmatización, no fueron hechos aislados, sino acciones sistemáticamente planeadas y justificadas para ejercer control sobre los territorios y garantizar ventajas estratégicas en el conflicto.

Una de las ideas centrales es que es urgente que los niños sean reconocidos como víctimas del conflicto y que la sociedad reflexione sobre los peligros de la discriminación de niñas, niños y jóvenes, asumiendo corresponsabilidad para proteger sus derechos y, de igual forma, acompañar sus necesidades (2022). Otro aspecto planteado por la comisión de la verdad es que se la persistencia del riesgo es el silencio y la complicidad al no reconocerlos a las niñas y niños como víctimas, «lo que normaliza la violencia con los argumentos de que son potenciales criminales o de que no van a poder reintegrarse a la vida en sociedad». (2022, pp. 333) Se propone al final que las niñas, niños y adolescentes comprenden y proponen mecanismos para transformar la realidad de violencia. Por esto, en las historias escuchadas por la Comisión de la Verdad, fueron comunes los ejemplos de organización para reivindicar los derechos y para defender y

proteger a las víctimas del conflicto. Los espacios de participación ayudan a las víctimas a transformar el sufrimiento en redes de apoyo y vínculos con sentido político y social. (2022, pp. 314)

Por su parte Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, M. I., & Ospina-Alvarado, M. C. (2018). En el estudio titulado: '*'Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz potenciales para la construcción de paz''* se identifica desde una perspectiva de derechos el reconocimiento de la participación de las niñas y niños acto fundamental para su desarrollo y además como se cita: un «herramienta de gran potencia para su prevención, protección y atención en el conflicto armado, su vulneración es poco estudiada y reconocida (Fajardo et al. 2018. citando a Niño, 2012).

La participación según los investigadores e idea con la que se coincide tiene «diferencias por género y generación en espacios públicos, en tanto culturalmente se considera el espacio privado de mayor seguridad para ellas, en relación con los actores armados». (2018. pp. 6). Es recurrente según el estudio encontrar investigaciones desde una mirada proteccionista y en la misma perspectiva de los Derechos de las niñas y niños sujetos que son o beneficiarios o víctimas (2018). Es claro que ese reconocimiento es solicitado para la restitución de Derechos y el marco legal de políticas públicas y protección de la niñez «también puede llegar a inmovilizar procesos de gestión de sus propias vidas». (2018. pp.7)

Según las autoras (2018) Otra forma de nombrar su estado es la que hace alusión al sujeto pasivo (Fajardo, et al, 2018 citando a la Defensoría del Pueblo, 2002) que por tal razón «lo hace beneficiario de toda clase de soportes y ayudas en la restitución de los derechos y como sujeto necesitado de reinserción social, como resultado de la desvinculación» (2018. P.8) Estas formas según el estudio de nombrar a los niños desde la vulneración de derechos configura elementos importantes de

construcción de subjetividades. A su vez el estudio asume, que las niñas y niños pese haber experimentado de directa o indirectamente las dinámicas del conflicto armado, «tienen en sí mismos y en sus relaciones, potencias y recursos que aportan a la construcción de subjetividades alternativas a la violencia y a la victimización» (2018. pp.8). Es importante resaltar del estudio la comprensión de que al limitar la capacidades y potencialidades de la niñez para emprender diferentes caminos lejos de los contextos de la guerra se incurriría en un sesgo. Además del énfasis del «lenguaje de victimización y pasividad con el que se hace referencia a las niñas y niños» (2018. pp. 8), siendo el reconocimiento de sus potencialidades como agentes de transformación de ellos mismos y sus entornos.

El lenguaje por su parte se plantea como eje de construcción de nuevas realidades, y narrativas dando significado y valor. Asimismo, a denotarlos como sujetos con capacidades y potenciales. «Se trasciende así hacia su reconocimiento como sujetos éticos y políticos con posibilidad de creación de nuevos horizontes y futuros». (2018. pp.9)

Se resalta el objetivo de poder generar un distanciamiento de la perspectiva adulto-céntrica según el estudio para poder realizar ejercicios investigativos que aporten a la perspectiva del reconocimiento de capacidades de las niñas y niños para poder «pensar en sus posibilidades, a partir de lo que los rodea». (2018. pp.10) Es decir su agenciamiento dentro de un contexto que influye, pero no determina. Por último, pero no menos importante de la investigación consultada se destaca el cuestionamiento que se hacen las autoras sobre la forma en la que las niñas y niños generan procesos de paz, democracia y reconciliación en contextos de conflicto. Para esto se hace importante en los análisis ver el contexto integral en el que los niños y las niñas se configuran social e históricamente y en los cuales han sido comprendidos a partir de diversas dinámicas de interacción. (2018. pp. 12)

Perspectiva liberal del posacuerdo

En el cuarto eje temático encontrado, ‘’Perspectivas del posacuerdo’’ se abordan algunas perspectivas del posacuerdo en Colombia después de la firma del Acuerdo Final de Paz con las FARC en 2016. Según Cepeda (2016), el posacuerdo representa una fase donde la construcción de la paz dependerá de las políticas públicas y la reestructuración del sistema, además la importancia de que los derechos humanos adquieran una dimensión central en este proceso. Cepeda, realiza una diferencia conceptual entre posacuerdo y posconflicto, señalando que el primero se refiere al periodo inmediato después de la firma del acuerdo, mientras que el segundo abarca un cambio más amplio en la sociedad a lo largo del tiempo. Destaca la reconfiguración de la agenda política en áreas como seguridad, justicia, riqueza y unidad.

Los investigadores Baquero et al (2022) sostienen que el Acuerdo Final de Paz cerró una confrontación armada, pero no resolvió todos los conflictos, indicando que hay un largo camino y compromiso ético político en la construcción de la paz. A diferencia de Osorio Palacios quien argumenta que el conflicto armado no ha desaparecido, sino que ha mutado, y critica la falta de garantías efectivas para víctimas y victimarios. Afirma que ni el Gobierno ni las FARC-EP han cumplido completamente con los compromisos del acuerdo. Madrigal (2020) destaca la persistencia del conflicto interno armado, la violencia social arraigada y la necesidad de estrategias de transformación. Propone reinterpretar la pedagogía, la educación y la forma de estar en el mundo como parte de la búsqueda continua de la paz. Estos planteamientos de Madrigal serán centrales en el trabajo investigativos y se profundizará en el ejercicio de campo.

Para Cepeda (2016), en el *artículo El posacuerdo en Colombia y los nuevos retos de la seguridad.* Desde la perspectiva de seguridad. Esta fase posterior en la evolución del conflicto, entendible como un posacuerdo, conduciría ante una situación de

posconflicto donde la construcción de la paz -construir la paz- dependerá de la diversidad y los desafíos de las políticas públicas debido a la reestructuración del sistema, que tiene consecuencias en el interior y en el exterior (2016). En ese sentido, Cepeda, propone que «el posacuerdo es una ventana al ejercicio real del Estado de derecho –o como se promocionó «Estado social de derecho» en la Constitución de 1991–, donde los derechos humanos deben adquirir una dimensión central» (2016, pp. 24). Indica que se hace importante distinguir los conceptos de posacuerdo y posconflicto.

En la temporalidad que adquieren estas palabras, el posacuerdo hace referencia, según el autor al inmediato periodo que se abre para Colombia tras la firma del esperado acuerdo de paz con las FARC, configurando a partir de allí una nueva serie de políticas públicas que tendrán como novedad la finalización de una situación conflictiva directa respecto a este grupo insurgente. (2016, pp. 24) José Cepeda menciona que el posacuerdo implica entonces la reconfiguración de la agenda política de gran parte del país en el corto y mediano plazo abarcando de forma coordinada los espacios de seguridad, justicia, riqueza y unidad. Por otro lado, el período de posconflicto, del que se suele hablar, se refiere al cambio del mundo, a partir del documento de acuerdo, construyendo la paz o construyendo la paz con una visión que va más allá del medio y se espera de antemano para un largo tiempo (2016)

Además, menciona que la firma del acuerdo se pospuso por razones prácticas y políticas en medio de la alta polarización que vive el país entre quienes están a favor una coalición de partidos liderada por el gobierno y buena parte de la ciudadanía, sumados a un respaldo unánime de la comunidad internacional (en su momento), frente a una férrea oposición encabezada por el expresidente Álvaro Uribe y su partido Centro Democrático (2016, pp. 4) Para los investigadores Baquero, et al. (2022) El Acuerdo Final de Paz firmado en 2016 por el gobierno nacional y la guerrilla de las FARC «cerró solo una confrontación armada de larga duración, no eliminó, de una vez para siempre con la firma,

todos los conflictos». (2022, pp. 5) Es decir, queda un largo camino y compromiso ético político en la construcción de paz.

Osorio (2022), en su texto titulado: *Acuerdo de paz y posacuerdo colombiano, ¿expectativa o realidad?* desarrolla una idea fundamental; que el conflicto armado en Colombia no ha desaparecido, sino que ha ido mutando, y la violencia sigue siendo un factor esencial en la historia de Colombia: El Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera carece de garantías efectivas tanto para víctimas como para los victimarios. Los actos de las FARC-EP demuestran que volverán a levantarse en armas, más aún cuando se supone que están en posacuerdo y siguen existiendo masacres, homicidios y vulneraciones sistemáticas de derechos humanos en manos de los "excombatientes". Ni el Gobierno, ni las FARC-EP han cumplido con los compromisos adquiridos para hacer del acuerdo de paz un acuerdo real, serio, duradero y que traiga realmente paz. (2022, pp.15) Palacios afirma que para hablar de un posacuerdo real se debe cumplir con el proceso de paz y lo pactado en el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y «la Construcción de una Paz Estable y Duradera, es decir, poner cese a las hostilidades, contribuir a la construcción de la verdad para la reparación integral de las víctimas, reconciliación, reinserción real a la vida civil de los excombatientes, recuperación del tejido social» (2022, pp.15)

Por su parte Madrigal (2020) en el libro: *Universidad y educación para la paz Experiencias internacionales y nacionales para una propuesta en Colombia*, capítulo I *Conflicto, posconflicto armado y la búsqueda de la paz en Colombia: el contexto de la educación y la pedagogía para la paz* cita:

> La educación para la paz como uno de los campos de acción para empezar con la construcción social de una cultura de paz desde iniciativas institucionales junto con el movimiento social por la paz comprende elementos teóricos,

> conceptuales y metodológicos que han formado parte de las experiencias internacionales y nacionales de gran pertinencia para el caso colombiano. (Madrigal, 2020, pp. 31)

Es decir, y se comparte la idea de proponer que la educación para la paz es parte fundamental para fomentar una cultura de paz en cualquier sociedad, y en el caso colombiano, cobra especial relevancia debido a su contexto histórico de conflicto. Este enfoque se concibe para el autor como un campo de acción clave que busca construir una convivencia basada en el respeto, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Partiendo de estos postulados, se evidencia que la educación para la paz debe partir desde horizontes críticos de la paz, vinculando la reflexión sobre el conflicto y la incidencia en los entornos educativos.

Se orienta a articular desde iniciativas institucionales, como programas educativos y políticas públicas, hasta el trabajo conjunto con movimientos sociales por la paz, la educación para la paz que, en contexto de persistencia del conflicto interno armado, posconflictos parciales, la presencia de una violencia social cotidiana ‘arraigada en la ciudadanía y el mantenimiento de las causas estructurales que condujeron a la guerra histórica que contrasta con la firma del acuerdo de paz con las Farc y el inicio de su fase de implementación en el posacuerdo junto a la vocación y necesidad de seguir buscando la paz, hacen pertinente diferentes estrategias de transformación e incidencia. Se desarrolla que, por tal razón para reinterpretar la pedagogía misma, la educación y una forma de estar en el mundo. Los problemas o, mejor dicho, las nuevas oportunidades transformación social «pasan sin duda por abrir las escuelas e institutos a su contexto social y cultural, pero en un sentido no de delegación de responsabilidades, sino de trabajo conjunto» (2007, pp. 25).

La representación en su pluralidad

El quinto eje temático: ‘’La representación en su pluralidad’’ parte de La representación como un concepto complejo que ha sido explorado desde diversas disciplinas y enfoques teóricos. Según Ceballos y Alva (2003), el análisis de la representación puede abordarse desde tres perspectivas: la noción de su dualidad, su desarrollo histórico-filosófico y las críticas contemporáneas al concepto. La representación se define como un proceso bifurcado, operando tanto desde el individuo hacia el mundo como en dirección inversa, una idea que evoca su naturaleza bidimensional. Desde la perspectiva tradicional, la representación cumple una función mimética, donde actúa como reflejo de la realidad, pero también como una construcción activa del sujeto, especialmente en la visión de Kant. Sin embargo, críticas contemporáneas cuestionan esta función de “reflejo fiel” y sugieren que la representación impone sus propias limitaciones y distorsiones, abordando su opacidad y resistencia a capturar la realidad tal como es.

En el contexto educativo colombiano, el concepto de representación y sus implicaciones tienen relevancia en temas de paz y pedagogía comunitaria. Los estudios destacan la educación como un medio transformador que permite a las comunidades abordar conflictos y construir paz, especialmente en el periodo de posconflicto. La educación para la paz y las pedagogías comunitarias buscan involucrar a las comunidades afectadas y reconocer a niñas y niños como agentes de cambio, no solo como víctimas. La construcción de paz en estos escenarios implica un proceso de descolonización y el fortalecimiento de prácticas que valoran la dignidad y humanidad de las personas. A pesar de los avances en la implementación del acuerdo de paz, persisten desafíos en su aplicación, y las investigaciones futuras deben considerar perspectivas diversas para promover cambios sociales desde los territorios y los actores mismos.

La representación aborda un concepto que ha sido tratado desde diversas disciplinas y enfoques teóricos, mostrando su complejidad y su evolución a lo largo del tiempo. Ceballos y Alva (2003) desarrollan que el análisis de esta información puede estructurarse en tres partes principales: la noción *bifida* de representación, su desarrollo histórico y filosófico, y las críticas contemporáneas que la desafían. La representación se entiende entonces como un concepto que es dual: «Desde su origen sirve para designar dos procesos. Uno que va del interior del organismo de un individuo hacia el mundo exterior, y otro que viene del mundo exterior hacia el interior del sujeto» (Ceballos y Alva, 2003, pp. 11) Al describirla como "bífida, como la lengua de las serpientes", se sugiere que existen dos direcciones o modos de operar de este concepto: uno que parte del interior del individuo hacia el exterior, y otro que va desde el mundo externo hacia el interior del sujeto.

La representación, desde su sentido tradicional, incluye estos dos procesos simultáneamente: por un lado, una operación mimética que presenta el mundo de manera fiel, y por otro, la cognición y la percepción como modos de interpretar esa realidad. Es un concepto que no se limita a una simple imitación, sino que engloba un proceso más complejo que implica una mediación entre el sujeto y el mundo (pp. 11)

Históricamente, la representación ha sido un tema central en la filosofía, particularmente en el ámbito estético y cognitivo. La referencia a Aristóteles es clave, ya que en su "Poética" introduce la idea de la representación como imitación (mimesis) de la realidad, con diferentes medios, objetos y modos de representación:

> La representación como mimesis o espejo de la realidad y de la vida se presenta con la Poética de Aristóteles.' Para el filósofo hay diferentes medios, objetos y modos de imitar la realidad —es decir de representarla—, pero lo

> realmente importante es la imitación o puesta en escena, la operación clave para permitirnos acceder a ella. (Ceballos y Alva, 2003, pp. 12)

La mimesis no se limita a una mera copia de la realidad, sino que se concibe como una puesta en escena que busca capturar la esencia del objeto representado. Santo Tomás de Aquino, por otro lado, introduce la idea de la representación como un espejo de la realidad, donde existe una semejanza entre el objeto y su representación, pero advierte que representar no es lo mismo que conocer, aunque es un paso necesario para el conocimiento. Esto anticipa el debate moderno sobre la representación en el pensamiento filosófico.

En el periodo moderno, la representación adquiere un nuevo matiz según Ceballos y Alva (2003) con Locke y Kant. Sostiene que la representación se basa en la correspondencia entre la imagen y la realidad, en línea con la metáfora del espejo. Para Kant, sin embargo, representar no es simplemente imitar, sino un proceso activo del sujeto, que construye el fenómeno en lugar de copiarlo. Esta perspectiva kantiana según los autores marca una ruptura importante, al sugerir que la representación es una actividad cognitiva autónoma que no depende exclusivamente de la realidad externa, sino del poder conceptual del sujeto.

Es importante desatacar, las críticas contemporáneas al concepto de representación, resaltando cómo se ha problematizado en diversos campos, desde la filosofía hasta la estética y la política. En particular, se critica la idea de la representación como un filtro transparente de la realidad, que simplemente refleja lo que está ausente. En lugar de ver la representación como una mediación neutral, se la concibe ahora como algo opaco, que impone sus propias limitaciones y deformaciones:

> El punto de partida es la necesidad de nuevos modelos. La representación, siempre se había considerado un filtro imperceptible de la realidad, una mediación pronta a di- solverse; a la idea de transparencia se opone ahora la de opacidad.

> Pero también se había considerado un simple medio para fijar las apariencias, para encarnar un universo interior; a la idea de funcionalidad se opone ahora la de resistencia. (Ceballos y Alva, 2003, pp. 18)

Los estudiosos más contemporáneos Ceballos y Alva (2003) en el texto: *Viaje por el concepto de representación. Signo Y Pensamiento* sugieren que la representación no debe ser entendida simplemente como un reflejo, sino como una construcción que, en muchos casos, distorsiona la realidad. Esta crítica se ha planteado desde tres corrientes principales. La primera es filosófica y sugiere que la representación perpetúa una lógica que privilegia una realidad externa, en lugar de aceptar la opacidad y la imposibilidad de representar completamente lo irrepresentable. La segunda crítica es de índole estética y rechaza la idea de que la representación artística deba imitar la realidad externa o interna, abogando por una recuperación de la materialidad de la obra de arte. La tercera corriente es más política y militante, criticando la representación como una herramienta que impone una visión deformante del mundo y perpetúa estructuras de poder e ideología. (pp. 18).

El estado del arte permite evidenciar diferentes posturas sobre la concepción de paz en escenarios educativos. Con mayor resonancia para esta investigación se resalta las investigaciones que mencionan el escenario educativo comunitario como un espacio de encuentro donde diferentes actores del campo pueden interactuar teniendo en cuenta los diferentes contextos y ahí su potencial de agenciamiento político y educativo, que es necesario investigar hoy.

Se expone que la pedagogía social comunitaria se ha desarrollado como un mecanismo de transformación de conflictos en busca de la paz en el contexto de posconflicto en Colombia y que aún se sigue retroalimentando de las diferentes experiencias. Se enfatiza en la importancia de la educación para la paz y las pedagogías para la paz en Colombia, así como la necesidad de descolonizar la paz y reconocer las diversas formas de poder en los territorios. Así mismo la importancia de construir paces

locales desde abajo, involucrando a las comunidades afectadas por el conflicto armado y la importancia de reconocer a las niñas y niños como agentes de cambio en la construcción de paz y garantía de derechos. Este ejercicio de indagación realizado permite entender las diferentes perspectivas sobre la violencia armada en Colombia y la construcción de paz. Enfatiza en la importancia de no ver a las niñas y niños afectados por el conflicto como víctimas, sino como agentes capaces de generar cambios sociales. Además de plantear en términos de posacuerdo en Colombia la reconfiguración de la agenda política y la construcción de paz a largo plazo, se realiza un diálogo con las diferentes lecturas que permite evidenciar que el conflicto armado en Colombia no ha desaparecido por completo y que aún existen desafíos en la implementación del acuerdo de paz.

Durante el trabajo de lectura de los diferentes autores se tejen conceptos sobre la pedagogía comunitaria como un modelo para superar las desigualdades y promover la transformación social. Todo lo anterior deja claros desafíos para las investigaciones que se construyan en relación con la reflexión y generación de conocimiento que surja desde los mismos actores y territorios con el objetivo de transformar sus prácticas y formas de vida a unas concepciones más humanas y dignas

6. Justificación

Este ejercicio de investigación pretende aportar diferentes reflexiones al campo de las ciencias sociales por varias razones. En primer lugar, porque aborda una temática de gran relevancia: las experiencias de construcción de paz/paces de niñas y niños que han sido afectados por el conflicto armado en contextos de posacuerdo en Colombia. Este enfoque permite comprender cómo las niñas y niños están viviendo y agenciando la construcción de la paz/paces en sus comunidades, lo cual es fundamental para comprender las dinámicas sociales y los procesos educativos comunitarios en contextos de posacuerdo.

Además, esta investigación busca aportar significativamente a las niñas y niños vinculados a procesos formativos comunitarios. Al comprender sus experiencias de construcción de paz/paces, se pueden identificar las necesidades específicas de estas niñas y niños y diseñar programas y propuestas educativas que promuevan el desarrollo de sus capacidades. Asimismo, al generar espacios de escucha a las diferentes voces y reconocer sus contribuciones a la paz/paces en sus comunidades, se fortalece el sentido de reflexión, lo cual es fundamental para el desarrollo personal y social.

En relación con la línea de Desarrollo Social y Comunitario, esta investigación aporta al cuestionamiento del modelo de desarrollo hegemónico capitalista. Al poner en valor las experiencias situadas de las comunidades y promover estrategias de participación y organización desde abajo hacia arriba, se contribuye a la construcción de un conocimiento situado que es relevante para la transformación de los contextos sociales y los procesos de desarrollo propios de las comunidades.

Además, al destacar la influencia de las políticas públicas y las organizaciones en la vida de las comunidades, se promueve una reflexión crítica sobre el papel del Estado y otros actores en la promoción del desarrollo social y comunitario.

En el contexto del macroproyecto Políticas, Conflicto y Comunidad, esta investigación contribuye al análisis de las dinámicas sociales y políticas en contextos de posacuerdo. Al estudiar las experiencias de construcción de paz y sus representaciones de niñas y niños en estas comunidades, se pueden identificar los factores que facilitan o dificultan la reconciliación y la convivencia pacífica, en los escenarios comunitarios lo cual es fundamental para el diseño e implementación de propuestas educativas-pedagógicas adecuadas en estos contextos.

Adicionalmente, al promover una reflexión crítica abre la puerta a la exploración de alternativas que sean más plurales a largo plazo. En resumen, esta investigación tiene el potencial de generar un impacto significativo en el campo de las ciencias sociales al contribuir al conocimiento colectivo sobre la construcción de paz/paces en contextos posacuerdo y al promover la reflexión crítica sobre los modelos de desarrollo hegemónicos y sus consecuencias para las comunidades afectadas.

7. Objetivos

7.1. General

Comprender la construcción de las representaciones de la paz de las niñas y niños en el marco del posacuerdo desde la propuesta pedagógica comunitaria en el barrio altos de la Florida del municipio de Soacha.

7.2. Específicos

1. Identificar las dimensiones corporales y emocionales de niñas y niños que en el escenario de posacuerdo que construyen nociones de paz.

2. Comprender a través de la exploración de la dimensión familiar, el agenciamiento de las nociones de paz.

3. Analizar las formas de configuración de paz en niñas y niños del barrio altos de la florida Soacha en el marco del posacuerdo.

8. Marco Teórico

El marco teórico que fundamenta esta investigación proporcionará a quienes se acerquen a su lectura una idea más clara del desarrollo de conceptos y líneas teóricas que sustentan el siguiente trabajo investigativo. Dentro de los abordajes de las categorías de pedagogías comunitarias y construcción de paz; se considerará principalmente las pedagogías para la paz desde el paradigma crítico con el autor Juan Daniel Cruz, Profesional en Estudios Literarios, profesor de la Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos, asignatura Educación para la paz y Construcción de Paz de la Universidad Javeriana. Investigador en tema relacionados con Estudios de paz latinoamericanos, paces subalternas y abordajes de la teoría critica de la paz; en dialogo con planteamientos de Andrés Runge Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica y de la Línea de Pedagogía Histórica del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia y Diego Muños profesor de ciencias de la educación de la Universidad Católica del Oriente.

El investigador Daniel Cruz y plantea una crítica profunda a los estudios de paz tradicionales, al señalar que estos han estado dominados por una epistemología eurocéntrica que prioriza los modelos y conceptos desarrollados en el Norte Global. En su análisis, el profesor resalta la desconexión entre las prácticas de paz internacionales y las dinámicas locales, lo que ha dado lugar a una "paz liberal" centrada en los intereses de las élites y los actores internacionales, con escaso reconocimiento de los procesos comunitarios y las voces locales. Desde esta perspectiva, se enfatiza por un enfoque decolonial en la construcción de paz, que reconozca y valore las prácticas y saberes indígenas, tradicionales y colectivos sociales como parte integral de la enseñanza y

práctica de la paz. Estos planteamientos son cruciales para la presente investigación orientada a la construcción de la representación de paz con niñas y niños, ya que implica un giro hacia la participación de las infancias y una ruptura con los principios occidentales que han dominado los modelos de gobernanza y educación. Asimismo, su propuesta del "pluriverso de paces" coloca en dialogo la necesidad de incluir múltiples narrativas y experiencias en la construcción de paz, configurando espacios colectivos que desafíen las imposiciones hegemónicas y permitan abordar las violencias y resistencias desde una mirada situada y transformadora.

El posacuerdo como el periodo que se abre para Colombia tras la firma del esperado acuerdo de paz con las FARC abordado desde una perspectiva liberal analizando el desarrollo en contextos específicos, perspectiva de las víctimas (niñas y niños) para la comprensión de las particularidades en que se ha desarrollado el fenómeno toman relevancia investigativa principalmente con autores como Jairo baquero Melo profesor de la Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas · Universidad del Rosario, Ética Aplicada, Trabajo y Cambio Social. En dialogo con Néstor Maldonado Gómez, Investigador colombo-español, máster en Intervención Social y Derechos Humanos; en Cooperación Internacional y Ayuda Humanitaria.

Las apuestas de los autores Baquero et al. (2022), Maldonado (2019) destacan la necesidad de abordar la construcción de paz desde una comprensión integral del contexto colombiano, reconociendo los retos específicos del posacuerdo. Se analizan cómo los procesos históricos de paz, marcados por incumplimientos gubernamentales y dinámicas de desconfianza hacia las élites políticas, han generado un impacto directo en la percepción social de la paz como proceso viable. En el ámbito educativo, Maldonado (2019) resalta que, aunque los acuerdos de paz incluyen menciones a la pedagogía para la paz, estas son generales y carecen de orientación hacia reformas estructurales

necesarias para su implementación efectiva, especialmente en zonas rurales y afectadas por el conflicto. Estas perspectivas resaltan que la construcción de paz con niñas y niños requiere no solo medidas institucionales, sino también enfoques pedagógicos específicos y contextuales que permitan transformar la cultura de violencia y fomentar espacios de convivencia y desarrollo integral en los territorios afectados.

Por último, el concepto de representación con la perspectiva de Blanco (2012) sobre Koselleck ofrecen un marco teórico relevante para comprender la construcción de paz con niñas y niños, al hacer énfasis cómo los conceptos actúan como mediadores entre la experiencia y la expectativa, vinculando el pasado con el presente y proyectando posibilidades hacia el futuro. La noción de "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa" resulta crucial en el contexto en el que se realiza la investigación ya que permite entender cómo las vivencias pasadas de las niñas y niños, en el conflicto armado, influyen en las percepciones actuales de las niñas y niños sobre la paz, mientras que las expectativas educativas y comunitarias proyectan escenarios de transformación en sus vidas.

Asimismo, la polisemia y la función sociopolítica de los conceptos resaltan cómo la pedagogía para la paz puede transmitir conocimiento, y, además, transforma la realidad al mediar entre las narrativas individuales y colectivas de las infancias en territorios afectados por la violencia. En este sentido, el lenguaje, según Blanco (2012) citando a Koselleck, no solo describe el mundo, sino que lo constituye, lo que es particularmente relevante para diseñar propuestas pedagógicas que articulen experiencias locales con proyecciones de paz en el marco del posacuerdo.

Pedagogías de la paz: paradigma crítico

La noción de educación y formación para la paz no es una idea nueva, y a lo largo de la historia, diversos pensadores han dejado su impronta en este campo. Un referente clave es Juan Amos Comenio, quien, en palabras de Runge y Muñoz. (2021) plantean que la educación es la principal salida a la guerra y abogó por una pedagogía que sirviera a la paz mundial. Este enfoque busca infundir más humanidad a los individuos, considerando que están hechos a imagen y semejanza de Dios.

En el contexto contemporáneo, la idea de educación para la paz encuentra sus raíces en la filosofía continental moderna, especialmente durante el Romanticismo y la Ilustración. Los estudios de paz como disciplina aparentemente son recientes, datando de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial. Estos estudios, ubicados mayormente en el norte global, han producido conocimiento de manera sistemática durante aproximadamente medio siglo, dentro de concepciones modernas y de control sobre el conocimiento científico. En la epistemología moderna de los estudios de paz, los autores considerados "clásicos" ocupan un lugar significativo. Sin embargo, se plantea la pregunta de por qué se reproducen estas ideas en Latinoamérica.

Por ello, Paulo Freire retoma fundamentos precisos para esta comprensión. La pedagogía de la paz constituye un subcampo de la pedagogía que, en el contexto específico de América Latina, se desarrolla dentro del ámbito disciplinar, profesional y político de la educación popular ‘’La tradición pedagógica latinoamericana se constituye desde el siglo XIX…y logra su máxima expresión en el siglo XX con la obra de Paulo Freire’’ (Muñoz, 2015. Pp. 60). Por ello, según el autor, la Educación Popular se caracterizó por responder de manera crítica y creativa a las diversas formas de opresión

presentes en el continente. Estas incluyeron fenómenos como las dictaduras militares en el Cono Sur, las dinámicas colonialistas y extractivistas en la región, el despojo de tierras a pequeños campesinos, la explotación laboral excesiva de los trabajadores y la discriminación racial. En ese contexto latinoamericano, resulto importante los aportes del pedagogo Paulo Freire, en especial el pensamiento en relación con la educación popular y las pedagogías críticas al respecto se menciona:

> Atienden al llamado de fortalecer los referentes conceptuales que le dan sustento pedagógico a la pedagogía de la paz, a partir de su defensa de la condición humana y su lucha frontal contra todas las maneras de deshumanización n o cosificación a través de una educación para la paz (Muñoz, 2015, pp. 60)

El objetivo clave fue fortalecer los fundamentos conceptuales que sustentan la pedagogía de la paz, promoviendo la defensa de la dignidad humana y combatiendo todas las formas de deshumanización o cosificación mediante una educación orientada hacia la paz. Por tanto, el eje central de estas pedagogías radica en impulsar, a través de la educación para la paz, el empoderamiento de las personas y las comunidades, promoviendo su emancipación como un medio para potenciar la construcción social de la paz.

Para Muñoz (2015) Paulo Freire es quien desarrolla el tema al replantear la noción de una educación para la paz, alejándola de una visión limitada a la regulación o imposición de una idea de paz, y orientándola hacia una propuesta más constructiva. La labor de Freire, en ese sentido según el autor, logró conectar la alfabetización de los "adultos oprimidos" con el desarrollo de una conciencia política crítica, desde la cual es posible superar las estructuras sociales opresivas.

Se toman 2 propuestas claves de muñoz (2015) respecto al pensar la pedagogía de la paz como construcción social, ya que son claves y pueden aportar en el entendimiento de la postura crítica de la presente investigación. En primer lugar, reflexionar la reconstrucción de las condiciones estructurales que originan contextos y dinámicas violentas. Esto implica un ejercicio crítico dirigido a las situaciones de opresión que dificultan la realización del proyecto de humanidad tanto a nivel individual como colectivo: ‘’ la paz sólo sería posible pensarla en cuanto se develen y cuestionen las injusticias sociales’’ (Muñoz, 2015, pp. 60).

La segunda, tiene que ver generar procesos comunitarios orientados a construir alternativas frente a las situaciones de opresión, donde la dialogicidad el respeto y el reconocimiento se convierten en pilares fundamentales para la creación de propuestas solidarias y fraternales: ‘’Este momento es el de la generación de proyectos políticos tendientes a la realización del ideal de otros mundos posibles’’. (Muñoz, 2015, pp. 61). El proceso de construcción de paz, en esta investigación desde pedagogías críticas se proyectan bajo los fundamentos de dirigir los esfuerzos por incidir en las situaciones de opresión, cuestionar las injusticias sociales, agenciar procesos comunitarios que construyan alternativas de vida frente a esas mismas situaciones.

En el contexto colombiano, las pedagogías de paz se han institucionalizado y se refleja en los planes de gobierno. Para Cruz (2018) los desarrollos de la epistemología de paz «han sido grandes reproductores de estas teorías del Norte, al punto que cuando se propone pensar fuera de Galtung, les parece impensable hacerlo y preguntan ¿entonces cuál autor utilizamos?» (pp. 4) Al respecto se hace necesario reflexionar si existe una matriz de dominación del conocimiento sobre la paz.

> En Latinoamérica un proyecto que intenta acuñar nuevas formas de pensar la paz y proponer diferentes conceptos propios de la paz al estilo de cada país se hace invisible por estar mirando los modelos y conceptos prestados del Norte. (Cruz, 2018, pp. 4)

En este sentido, también se reflexiona en que es muy poco el reconocimiento de ‘’los métodos indígenas, tradicionales o de los colectivos sociales como parte de la enseñanza sobre los temas de paz’’ (Cruz, 2018, pp. 4). El Estado moderno y las organizaciones internacionales siguen las mismas pautas.

Perspectiva histórica

La idea de una educación y formación para la paz no es una idea nueva. Por esto, no se puede pasar por alto al pedagogo Juan Amos Comenio, quien planteó klauss citando a Comenio (2021) «La educación como la principal salida a la guerra» también plantea su apuesta pedagógica de servir a la paz» una paz mundial. Una paz, a su vez, que se da como correlato de *un rerum ordo* establecido por dios en el que «la violencia le es ajena a las cosas» (pp. 42). Así según Runge y Muñoz. (2021) la apuesta de Comenio estaría orientada a darle más humanidad a los seres humanos, ya que están hechos a imagen y semejanza de Dios. Se puede decir que la idea de la paz como realización según Runge y Muñoz. (2021) justo y sin violencia «son la consecuencia de la experiencia histórica y social de la guerra, como en el caso de Comenio» (pp.44) Con Comenio, Lutero y Nietzsche se abre un horizonte conceptual «en el que el complejo fenómeno doble de Guerra/Paz empieza a ser ubicado y tratado desde una perspectiva pedagógica». (pp.44)

En su versión contemporánea, la noción de una educación para la paz tiene sus raíces en la filosofía continental moderna durante la era del Romanticismo y la Ilustración.

La consecución de la paz ocupa un lugar central en el proyecto Leviatán de Thomas Hobbes, lo que conduce al discurso moderno sobre el Estado, basado en el desarrollo de ideas relacionadas con el establecimiento y garantía de la paz. Este discurso también incorpora reflexiones pedagógicas sobre el proceso de formación del individuo hasta su transformación en un ciudadano del Estado encargado de asegurar la paz. (Runge y Muñoz, 2021)

Jean-Jacques Rousseau responde al enfoque de Hobbes mediante planteamientos pedagógicos. A diferencia de la propuesta de Hobbes, que busca «lograr la paz mediante la educación de los ciudadanos del Estado, especialmente a través de su sometimiento a un soberano», Rousseau (1962) sugiere que la redención pacificadora se encuentra fuera del Estado, en lo que él describe como una «provincia pedagógica». En este ámbito, se aboga por una educación natural que emana de la interacción entre ‘’seres humanos ya libres y no contaminados’’. (pp. 42)

En el contexto ilustrado, Immanuel Kant presenta una propuesta explícita para la paz mundial en su obra "Zum ewigen Frieden. La cual es publicada en 1795. Kant plantea la necesidad de una forma de organización jurídica mundial que contribuya a la paz global. Para Kant la paz no es un estado natural del ser humano. En ese sentido «La garantía de la paz, sería un asunto de política y de gobierno, pero también, de educación para la paz» pp. 45

Para Daniel Cruz (2018), los estudios de paz son aparentemente nuevos. Sus inicios están a finales de la segunda Guerra Mundial, en este periodo de posguerra aparecen los primeros centros de investigación que estaban orientados a la resolución pacífica de los conflictos, ubicados políticamente en el norte global, al respecto se menciona:

> La producción de conocimiento sistemático y ordenado en lo que se podría denominar una epistemología en los temas de paz no sobrepasa los 50 años, teniendo presentes las concepciones modernas y de control sobre el conocimiento científico. (Cruz, 2018, pp. 3)

Además, se toman reflexiones sobre el desarrollo de la epistemología moderna de los estudios de paz, que plantea Cruz. Los autores que podrían considerarse "clásicos" forman parte de un eje representativo del conocimiento moderno sobre la paz. Sin embargo, surge la pregunta: ¿por qué se está reproduciendo sus ideas en Latinoamérica? ¿Esto podría estar relacionado con lo que Enrique Dussel, Walter Mignolo y Aníbal Quijano, entre otros, han planteado un pensamiento eurocéntrico? Es posible reconocer un conocimiento no científico de paz desde el Sur y llevar los temas de paz más allá de Europa y Estados Unidos. (Cruz, 2018, pp. 3)

Es decir, el análisis histórico nos va dando un análisis propio, las investigaciones actuales de paz tienen antecesores, pero también tienen precursores, en el escenario contemporáneo de la pedagogía de paz. Es importante resaltar además que las reflexiones sobre la educación para la paz deben pasar por las características y los límites en términos conceptuales y prácticos, esto permite una lectura crítica, en consecuencia:

> La educación y, por supuesto, también la educación para la paz se puede instrumentalizar y utilizar abusivamente, por ejemplo, para construir y reforzar la imagen negativa de un enemigo, de un no pacífico o para producir y mantener el odio entre los individuos. (Runge y Muñoz, 2021, pp. 47)

Es por esto por lo que cuando la educación o la paz se instrumentaliza y se convierte en un elemento para mantener la estabilidad de una sociedad jerárquica en un Estado con características neoliberales, basados en investigaciones del norte como el

nuestro, se limita la oportunidad de analizarla de manera crítica. En este contexto, la idea es que la paz es algo positivo y no hay lugar para preguntas o reflexiones adicionales. En resumen, aunque se promueve la educación para la paz, se descarta la posibilidad de realizar un análisis pedagógico sobre la paz (pedagogía de la paz). Además «si entendemos la paz como ausencia de guerra, de violencia y, sobre todo, de conflictos, terminamos, en la misma lógica» (2021, pp. 47) Una lógica que instrumentaliza, reduce y que es insuficiente en los análisis hoy.

La pedagogía crítica para la paz tiene que ver con un cambio en la concepción de las personas, es decir una transformación de las estructuras sociales que precarizan, discriminan y violentan a los seres humanos mismos. «Transformación que implica entonces un actuar político». (Runge y Muñoz, 2021, pp. 48), La pedagogía crítica para la paz tiene que ver con acciones de transformación social, además de que tienen que ver con contextos y sujetos específicos, dentro de unas condiciones sociales particulares.

Una de las perspectivas que propone Runge y Muñoz. (2021) y que se retomará con fuerza en este trabajo investigativo es la perspectiva, en donde se observa lo amplio del campo teórico y práctico de la pedagogía crítica para la paz. Esta perspectiva es la de diferenciar los grupos con los que se trabaja, para llevar a cabo el trabajo pedagógico de paz, es decir:

> Es necesario diferenciar los roles que juegan los sujetos, grupos y colectivos en el conflicto. De manera ejemplar y esquemática, un trabajo educativo en pro de la paz con los actores de la violencia no puede ser igual que con las víctimas directas de la violencia o con otros individuos o grupos indirectamente comprometidos. (Runge y Muñoz, 2021, pp. 48)

Para estos autores existen 3 fases en los desarrollos de la pedagogía para la paz. En la primera fase (1965-1969), se investigan las concepciones filosófico-espirituales de la educación y se censura la perspectiva idealista e individualista sobre guerra, paz y violencia. Freire y Magendzo sostienen que la interpretación crítica de la paz y los derechos humanos debe considerar el contexto de la realidad de la época. La segunda fase (1969-1971) se enfoca en consolidar la pedagogía de la paz, resaltando el desarrollo de modelos de enseñanza y propuestas didácticas que enfatizan la importancia de aspectos prácticos. Se comienza a evaluar la contribución de estudios e investigaciones sobre la paz desde la perspectiva de su relevancia para la formación política, aunque persiste la carencia de un fundamento pedagógico y didáctico sólido.

La tercera fase (1972-1975 hasta la actualidad) observa la integración de la pedagogía de la paz en la pedagogía y los estudios sobre paz. La influencia de los estudios sociales desplaza las visiones psicológicas e individualistas, abordando la paz como un problema relacionado con conflictos sociales, como los del norte-sur. La educación para la paz entonces se concibe como una crítica social en la línea de la Teoría Crítica, cuestionando la disposición para la guerra desde ámbitos sociales e internacionales. Se resaltan temas adicionales, como «las directrices de los proyectos civilizatorios, la cuestión del monopolio de la violencia, la justicia social, el establecimiento de una cultura del conflicto, entre otros» (2021, pp. 50) ampliando así el alcance de una pedagogía crítica de la paz.

La paz y las dimensiones individuales, familiares y sociales de niñas y niños

En relación con lo antes desarrollado teóricamente, es importante situar en el presente trabajo investigativo los puntos de partida que posibilitarán un posterior trabajo de campo y análisis de la información. En ese sentido, las dimensiones individuales,

familiares y sociales de niñas y niñas cobran relevancia para la comprensión de las construcciones de paz en el territorio, como puntos de partida y ejes de análisis.

Por ello se plantean nociones en un primer momento sobre la comprensión de las experiencias de las niñas y niños y las capacidades para reflexionar sobre sus propias vivencias, como lo menciona Velásquez (2018) en un contexto social, histórico y espacial determinado, es fundamental para el estudio de la construcción de paz. Analizar estas experiencias permite considerar las narrativas como una metodología válida, ya que representan un giro epistemológico que otorga un carácter testimonial a los fenómenos relacionados con la violencia, el cuidado y el *auto-cuidado.*

Por esto investigar la experiencia y representaciones de las niñas y niños en la construcción de paz implica reflexionar sobre aspectos cruciales para su bienestar, destacando la importancia de incluirlos en los procesos de transformación social y política «Apuntan a que se sientan incluidos desde la promoción de transformaciones sociales y políticas como sujetos que pueden aportar con hechos y acciones cotidianas» (Velásquez, 2018, pg. 3) Esta perspectiva de la dimensión social reconoce a las niñas y niños como sujetos activos capaces de contribuir con sus acciones y vivencias cotidianas como sujetos.

Las narrativas en este sentido adquieren una importancia significativa en la experiencia de niñas y niños al construir la paz, Velásquez (2018) no solo desde una perspectiva ética y metodológica, sino también desde una comprensión hermenéutica. Es decir, estas narrativas reflejan las voces de aquellos afectados por la violencia y enriquecen la memoria social e histórica, permitiendo oportunidades para trabajar en la participación política y en la comprensión de la realidad histórica de Colombia y de forma más amplia en América Latina:

> Las narrativas expresan las palabras ahogadas por el dolor de los perjudicados por la violencia y alimentan de diversas maneras la reminiscencia

> social e histórica, lo cual señala la oportunidad de trabajar en torno a ellas en el campo de la participación política y en la compresión de la realidad histórica colombiana y latinoamericana (Velázquez, 2018, pp. 4)

Por lo tanto, la construcción de paz vista desde la experiencia de niñas y niños hace énfasis en la necesidad de entrelazar la historia a partir de recuerdos, olvidos y memorias. Esto incluye considerar lo que experimentaron los niños durante contextos violentos, reconociendo que la realidad es una construcción social Velázquez (2018) citando a (Berger & Luckmann, 2003). La reflexión sobre estos acontecimientos, llevada a la conciencia y a la reflexividad, ayuda a responder a las preguntas sobre la propia experticia de niñas y niños.

Es importante entonces analizar los procesos donde se construyen procesos subjetivos de fenómenos sociales violentos en el cuerpo y territorio de las niñas y niños, como dimensiones que permiten el acercamiento a las nociones compartidas en sus contextos culturales y en las estructuras sociales, políticas Esto según la autora debe hacerse desde la perspectiva de niñas y niños abordando cómo estas estructuras afectan a su desarrollo y bienestar.

Así, la investigación sobre construcciones de paz «debe encontrar en la comprensión y sentidos de esta, cualesquiera que sean, trágicos o no, orientar el sentido del quehacer de la investigación» (Velásquez, 2018, pp. 5), la reflexión pedagógica y la acción política. La orientación pedagógica debe enfocarse en generar experiencias que permitan transformar la cultura y la sociedad, comenzando desde la dimensión individual de la niña o niño, su subjetividad, emocionalidad, racionalidad, espiritualidad, corporalidad.

Por lo tanto, en la investigación y desarrollo de construcción de paz desde la perspectiva de niñas y niños es fundamental gestar espacios donde sus voces puedan narrar sus experiencias y exponer su realidad desde sus propias subjetividades además,

es «necesario pensar la paz, la realidad social, los procesos políticos, la institucionalidad y el territorio, desde la mirada, la perspectiva y el punto de vista de los niños y las niñas» (Velásquez, 2018, pp. 7) Esta aproximación puede constituir un aporte significativo.

Este enfoque permite contemplar y dar lugar a diferentes voces, reconociendo características e intereses diversos, incluyendo la perspectiva y experiencia de las niñas y niños Estas experiencias abarcan su corporalidad, emocionalidad, la familia, comunidad y territorio. Es esencial considerar la paz, la realidad social, los procesos políticos, la institucionalidad y el territorio desde la perspectiva de los niños, teniendo en cuenta su sensibilidad y sus esquemas de acción. (Velásquez 2018) No se puede pensar en la paz desde la experiencia de niñas y niños sin referirse y analizar el contexto histórico, social y cultural cargado de violencia. Ignorar esta realidad sería concebir la paz de manera abstracta y desconectada de la realidad concreta. (pp. 9)

La paz/paces desde una perspectiva decolonial

En este apartado, se analizan los postulados centrales de Daniel Cruz (2020), enfocándose en la ubicación de las teorías críticas de paz del Norte Global. Se comienza reflexionando sobre la desconexión entre las prácticas internacionales y locales de paz, dando lugar a una forma de paz liberal dirigida hacia estados, élites y actores internacionales. A partir de los años 90, surge la interrogante sobre el tipo de paz que construirían los estados liberales después de consolidarse tras conflictos y guerras recientes. Se propone explorar lecturas locales con diversas perspectivas, incluyendo la paz liberal como modelo predominante según la comunidad internacional.

Desde la interpretación liberal, se establece una conexión estrecha con las instituciones estatales, generando procesos jerárquicos desde la cúspide hasta la base. Aunque esta visión facilita el diálogo y acuerdos con el gobierno local, no abarca todas las posibilidades. La paz liberal de Daniel Cruz (2020) se concibe como un conjunto que

incluye la ideología de construcción de paz, normas socioculturales, factores estructurales y actores clave. Sin embargo, pensadores críticos proponen perspectivas distintas, dando origen al giro local y explorando dinámicas poscoloniales que incorporan voces de los procesos de paz locales y revelan fuerzas hegemónicas.

Desde la perspectiva decolonial, se plantea que la democracia debe propender al empoderamiento pacifista, reconociendo y retornando el poder a nivel comunitario. Esto implica una comprensión más compleja de la gobernanza, Daniel Cruz (2020) la comunidad política y la vida en su conjunto. La descolonización de la paz demanda un desprendimiento radical de los principios occidentales que han influido en el conocimiento, la política y la vida, desafiando la noción de que la paz debe construirse según valores extranjeros.

La construcción de paces se relaciona con espacios colectivos compartidos, configurando pluriversos de paces que representan la multiplicidad y la posibilidad transformadora. Estos pluriversos son personificados por sujetos políticos que, a través de redes y apuestas políticas, fortalecen plataformas en constante evolución. En esta parte del trabajo, se exploran subcategorías como el pluriverso de paces, vinculándolo con la idea de tiempo sincrónico, donde la violencia, la resistencia y las acciones pacíficas ocurren simultáneamente. Se desafía la creencia en la negociación de la paz exclusivamente desde las élites, resaltando que las configuraciones de paces han ganado terreno alejadas de las concepciones de paz liberal.

Paz liberal y decolonial

Cruz (2020) propone y que es de centralidad en este trabajo, la ubicación de las teorías críticas de paz del Norte Global. En un primer momento se propone una discusión interesante sobre la existencia de una ruptura entre ‘’las prácticas/discursos de paz internacionales y las agendas/procesos de paz local.’’ (Cruz, 2020, pp. 78) esto quiere

decir que hay una desconexión entre lo local, de los diferentes grupos sociales y lo internacional, esto dio a paso a ‘’un tipo de paz liberal que se ha dirigido hacia los estados, las élites, los actores internacionales’’ (2020, pp.78). La interpretación liberal del término está estrechamente ligada a las instituciones estatales, las cuales se relacionan con procesos jerárquicos que van desde la cúpula hasta la base. Aunque esta visión permite la creación de espacios de diálogo y acuerdo con el gobierno local, no abarca todas las posibilidades. (Cruz, 2020, pp.127)

A finales de los 90s del siglo XXI, se desarrollaba una reflexión orientada a pregunta sobre qué tipo de paz construirían los estados liberales, después de su consolidación y después de los múltiples conflictos y recientes guerras ocurridas. Desde múltiples autores según Cruz (2020) como: Newman (2009), Donais (2011), Mac Ginty y Williams (2009). Se ha sugerido la exploración de lecturas locales que abordan perspectivas teóricas diversas; desde la paz liberal como un modelo predominante según la comunidad internacional (Joshi, Lee y Mac Ginty, 2014). Además, se ha considerado como una categoría de paz específica, diseñada para la intervención y fomento del desarrollo por parte de estados líderes, organizaciones internacionales e instituciones financieras internacionales, con el propósito de influir en la configuración del sistema político a nivel internacional. (Cruz, 2020, pp. 80). Desde el sentido de la paz liberal resulta crucial comprender la lógica tanto a nivel individual como colectivo, así como la capacidad de ser un impulsor de cambios en las reformas institucionales, además en cuestión de actores internacionales:

> Se construyen narrativas disfrazadas de ayuda humanitaria y asistencia para justificar intervenciones en los territorios (Cruz, 2020, como se citó en Mac Ginty, 2010), hecho que facilita el ingreso y la propagación del liberalismo social y económico.

Es por eso por lo que la paz liberal puede ser concebida como un conjunto en el que se encuentran la ideología de construcción de paz, las normas socioculturales asociadas con dicha construcción, los factores estructurales que posibilitan su implementación, así como los actores clave y sus expresiones fundamentales. (Cruz, 2020, pp. 81).

Lo interesante de lo anteriormente desarrollado es que desde algunos pensadores críticos de la paz liberal se plantean perspectivas distintas sobre la concepción y la epistemología de paz, lo que hoy se conoce como el giro local, según cruz (2020) es el estudio de las dinámicas de lo local y lo cotidiano en la construcción de la paz. Es decir, Cruz (2020), en la exploración de perspectivas poscoloniales, se incorporan las voces de los procesos de paz locales en naciones afectadas por conflictos, al mismo tiempo que se revelan las fuerzas hegemónicas que provienen de niveles superiores y buscan colonizar a aquellos en niveles inferiores a través de la paz liberal.

Así desde la perspectiva decolonial de la paz Parrado (2020), el sentido de la democracia debería:

> Propender por el empoderamiento pacifista, asociado a garantizar las condiciones necesarias a las comunidades y organizaciones para que puedan permanecer y defender su territorio, fortaleciendo, además, las diversas acciones que se emprendan desde la institucionalidad comunitaria local. (Parrado, 2020, pp. 128)

Esta concepción de democracia implica que la participación y la acción política no deben limitarse exclusivamente al ámbito estatal, sino centrarse en la agencia cotidiana de los sujetos. Esto también implica una comprensión más compleja de la gobernanza, la

comunidad política y la vida en su conjunto. (Parrado, 2020, pp. 128). La reflexión se orienta y lo que interesa proponer es que en una democracia que promueva el empoderamiento, este concepto no debe interpretarse únicamente como la concesión de poder, sino como la clara oportunidad de reconocer el poder que está y se gesta a nivel comunitario-local. Además, implica reorientar el poder a aquellos que históricamente se les ha privado de él, mediante prácticas de acción política pacífica que les permitan existir y coexistir desde sus propios territorios, al respecto ‘’la opción de imaginar y construir otros futuros posibles es determinante en este tipo de democracia, debido a que permite la configuración de horizontes de sentido comunes para combatir.’’ (Parrado, 2020, pp. 129).

La posibilidad de pensar más allá del paradigma liberal es fundamental y propone múltiples caminos que pueden llegar a permitir localizar posturas y entre estas situarse en la descolonización de la paz. Al respecto se entiende que la descolonización de la paz necesita un enfoque holístico y sistemático ‘’ Descolonizar la paz significa traer lo invisible a nuestro entendimiento y vivir lo visible.’’ (Sala, et, al, 2022, pp. 121). Por esto en oposición a las discusiones coloniales, la narrativa de la paz descolonizadora sostiene que la paz ya está presente a nivel local y no requiere ser edificada conforme a los valores y comprensiones de un entorno extranjero. (Fontan, 2012, pp. 121).

La colonización de la paz comienza a trabajar en una epistemología que es alternativa y retoma acciones de distintos territorios, para enfocarse en los territorios y comunidades. Aquí los actores locales generan diversas alternativas y prácticas de paz pacífica. La efectividad y sostenibilidad de los procesos de construcción de paz deben fundamentarse no sólo en acuerdos de paz creados y suscritos por las élites, sino, de manera fundamental, en el fortalecimiento de las comunidades afectadas por el conflicto. (Sala, et, al, 2022, pp. 122).

Es por eso por lo que desde el horizonte crítico decolonial Sala (2021) implica, en consecuencia, desvincularse y descentralizarse de manera radical de los principios que han dirigido y dirigen el ámbito del conocimiento académico institucional y de sus prácticas éticas y políticas. También implica liberarse y descentralizarse de la matriz occidental de pensamiento colonizador que ha configurado nuestra concepción del sujeto, del conocimiento, de la política, de la economía, de la sociedad, del mundo y de la vida. Esto nos plantea la necesidad de cuestionar profundamente el significado y la aplicación de las políticas del conocimiento en sí mismo. (Sala, 2021, pp. 89)

Por tanto, la construcción de paces tiene que ver con pases situadas Sala Valdes (2020) tanto geográficamente como por sus motivaciones. Todo ello configura los *pluriversos de paces* los cuales:

> Nos habla de un espacio colectivo compartido en el que estas visiones no son excluyentes, sino complementarias. El pluriverso está personificado en sujetos políticos que, desde su construcción de redes y apuestas políticas, dan manos y estructura a una plataforma que se va fortaleciendo en el día a día. (Sala, 2020, pp. 139)

Se retoma esta subcategoría ya que permite pensar la paz dentro de una cartografía de multiplicidad y con posibilidad transformadora. Que permite hacer una lectura de los sujetos, sus afectaciones y acciones de cambio. Son apuestas de agenciamiento en los territorios que trazan caminos éticos y políticos. Y de cuyo interés es este trabajo investigativo.

El pluriverso de peces además se relaciona con la idea de tiempo sincrónico. Sala (2020) la violencia, la resistencia y las acciones pacíficas ocurren simultáneamente. No existe un proceso de violencia seguido por un proceso de paz. La creencia errónea de

que la paz se negocia únicamente desde las élites es una concepción de tipo liberal que ha influido en las actividades de diversas organizaciones sociales. Es importante resaltar que según la autora las configuraciones de paces han ido ganado escenarios de acción durante el tiempo, apartadas de las concepciones de paz liberal.

Una mirada al posacuerdo

Colombia ha experimentado diferentes intentos de procesos de paz y reformas sociales a lo largo de los años. Estos procesos han contribuido a la desconfianza de los sectores sociales hacia los gobiernos, dada la percepción de incumplimientos en los intentos anteriores de lograr la paz.

En 2016, el gobierno de Juan Manuel Santos firmó los Acuerdos de Paz con las FARC-EP, pero la refrendación a través del Plebiscito por la Paz evidenció la persistente desconfianza que existe y sus distintas percepciones. El periodo posacuerdo ha enfrentado desafíos en la implementación de reformas sociales, especialmente en el ámbito educativo, donde amenazas y desafíos han comprometido la seguridad en zonas rurales y urbanas.

En términos de educación, aunque se menciona la necesidad de pedagogía para la paz en los acuerdos de 2016, las referencias son generales y no se centran en reformas estructurales. Además, se destaca la importancia de reconstruir los lazos sociales y considerar el impacto específico de la guerra en cada región del país.

Es importante en este apartado a partir de los autores citados distinguir entre posacuerdo y posconflicto. Mientras el primero se refiere al periodo inmediato después de la firma del acuerdo, el segundo apunta a la construcción a largo plazo de la paz. Es crucial diferenciar entre ambos términos y dar claridad conceptual ya que se toma una posición respecto a la categoría. En las lecturas realizadas se logra reconocer que la sola

firma del acuerdo no garantiza la resolución completa de los conflictos. El proceso de posacuerdo está en marcha, abierto y aún sin un final claro debido a la naturaleza compleja del conflicto que ha perdurado por más de 60 años.

Contexto

En el caso colombiano existen diferentes experiencias de procesos de procesos de paz y reformas sociales, en relación Baquero. et al. (2022) se retoman cuatro:

> Primero, en la década de 1960 en medio del Frente Nacional, los políticos conservadores estigmatizaron a las regiones de refugio de movimientos campesinos y dirigieron ataques y bombardeos, en lugar de propiciar las condiciones para una reforma agraria o profundas transformaciones sociales. Segundo, en medio del proceso constituyente de 1990-1991, mientras las presiones sociales (el Movimiento de la Séptima Papeleta) obligó a los sectores políticos tradicionales a que abrieran un proceso para reformar la Carta Constitucional y se abrieron las urnas en diciembre de 1990. a la experiencia de las negociaciones de paz con las FARC durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998-2002), que resultaron en la famosa “silla vacía”. (pp. 35)

Procesos que aumentaron la desconfianza por parte de los sectores sociales hacia los gobiernos, debido a los ‘’incumplimientos que las élites políticas le han hecho a los grupos insurgentes, en las coyunturas en las que se ha intentado hacer la paz’’ (Baquero. et al. 2022. pp. 34). Otras apuestas como el proceso de paz de Uribe con los paramilitares eliminaron las opciones de entablar cualquier tipo de conversación o acuerdo con la guerrilla, prolongando así el conflicto armado. Según Baquero (2022) Entre 2003 y 2007, Uribe llevó a cabo la desmovilización de grupos paramilitares a través del proceso llamado Justicia y Paz. Este proceso ha sido etiquetado como una forma de "justicia transaccional", ya que los líderes paramilitares buscaban acuerdos para recibir

penas mínimas por sus crímenes y disfrutar de sus recursos sin ser penalizados en Colombia o Estados Unidos. En este contexto, no se mostró una gran disposición para abordar o negociar cuestiones políticas. (pp. 36).

Ahora bien, en el año 2016 el gobierno de Juan Manuel Santos realizó la firma de los acuerdos de paz entre las FARC-EP y el Gobierno Nacional. Este proceso según el autor citado se añade a la serie de esfuerzos complejos en la búsqueda de la paz en Colombia. A la falta de confianza generada por anteriores intentos fallidos de negociación y los avances limitados en dichos procesos (2022, pp. 23).

Al respecto añade:

> Un ejemplo de esta desconfianza (...) se evidencia en la refrendación del Acuerdo de Paz que produjo el presidente Santos a través del Plebiscito por la Paz de octubre de 2016. En este nuevo intento de alcanzar la paz a través del Acuerdo de 2016, se ha desaprovechado la posibilidad de avanzar con las reformas sociales que se incluyeron en dicho Acuerdo. (2022, pp. 23).

Educación y posacuerdo

En temas de educación el periodo de poascuerdo en las zonas rurales y urbanas de Colombia, ha tenido efectos adversos, dando lugar a amenazas y desafíos que comprometen la seguridad de las personas y sus territorios. Este conflicto también ha contribuido a una cultura que no reconoce la educación como un componente esencial para la vida y el desarrollo personal, debido a las complejas relaciones entre víctimas y victimarios. Para abordar estos problemas, se incluyeron aspectos de educación y pedagogía para la paz en los acuerdos de paz entre las Farc-EP y el Gobierno colombiano. Estos acuerdos se han convertido en normativas de cumplimiento obligatorio para toda la estructura institucional del Estado colombiano. (Maldonado, 2019, pp. 13)

En el acuerdo de paz, firmados en el año 2016 entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP Maldonado (2019), se menciona la paz y la pedagogía, al respecto se comenta:

> La mayoría de las menciones son para reiterar que la educación es un derecho y un servicio público que debe focalizarse en zonas rurales y de cultivos ilícitos, además de señalar la necesidad de la pedagogía para la paz con el apoyo de la institucionalidad estatal (medios de comunicación, concejos municipales, museos, etc.) y beneficios educativos para retornados. Estas menciones son bastantes generales y no representan necesariamente una innovación o gran reforma, a pesar del enfoque de gobernanza adoptado en los acuerdos. (pp. 29)

Es decir que en el acuerdo existe la mención a una necesidad de pensar la pedagogía para la paz, con apoyo del Estado, pero, no son específicas y no se orientan a reformas estructurales para el desarrollo de la paz y la educación. Allí hay un reto que se debe mirar a detalle porque constituye un eje importante para la construcción de paz en los diferentes territorios.

Los retos que presenta el periodo de posacuerdo Carvajal (2022) están relacionados a entender que la reconstrucción de los lazos sociales y del tejido comunitario es esencial para construir la paz. Esto implica abordar el impacto específico que la dinámica de la guerra ha tenido en cada región que compone el Estado nacional. La construcción de la paz requiere una comprensión profunda del contexto histórico en el que se desplegó la violencia en cada área del país. Las dinámicas en estos territorios estuvieron influenciadas por la presencia de diversos actores armados, así como por las condiciones geográficas y económicas particulares. (pp. 11)

En el contexto de fomentar una cultura de paz en el periodo de posacuerdo y la educación los movimientos sociales abogan por adoptar una nueva perspectiva y prestar

una atención distinta a un nuevo actor histórico. Este individuo tiene la capacidad de concebir un futuro desde el presente y, basándose en la memoria de su pasado, narrar su experiencia mediante la reflexión personal. Por lo tanto, los ‘’sujetos presentes o futuros de dichos movimientos, requieren una reeducación en la diferencia y en la diversidad de sujetos y experiencias. Esta reeducación debe estar arraigada en la reflexión responsable, con una base didáctica autocrítica’’ (Carvajal, 2022, pp. 68).

Posconflicto o posacuerdo

En consecuencia, Cepeda (2016) plantea que la ratificación del acuerdo de paz, a pesar de ser significativa, marca únicamente la reconstrucción de los lazos sociales y del tejido comunitario es esencial para construir la paz. Esto implica abordar el impacto específico que la dinámica de la guerra ha tenido en cada región que compone el Estado nacional. La construcción de la paz requiere una comprensión profunda del contexto histórico en el que se desplegó la violencia en cada área del país. Las dinámicas en estos territorios estuvieron influenciadas por la presencia de diversos actores armados, así como por las condiciones geográficas y económicas particulares entre el inicio de la etapa post-acuerdo y no necesariamente el comienzo del periodo postconflicto, donde la reconstrucción del país podría llevar tanto tiempo como la duración del conflicto armado que se vivió.

Es esencial diferenciar entre los términos "posacuerdo" y "posconflicto". En el contexto temporal necesario, "posacuerdo" se refiere ‘’al inmediato periodo que se abre para Colombia tras la firma del esperado acuerdo de paz con las FARC’’ (Cepeda, 2016, pp. 24) A partir de este punto, se establecerán nuevas políticas públicas que se caracterizan por la resolución directa de la situación conflictiva con este grupo insurgente. En consecuencia, el periodo posacuerdo implica una reorganización de la agenda política en una extensa porción del país a corto y mediano plazo. Esta reconfiguración aborda de

manera conjunta aspectos relacionados con la seguridad, la justicia, la economía y la cooperación. (2016, pp., 24)

En cuanto al posconflicto se menciona que se relaciona a:

> Enrutar el país, partiendo de las políticas del posacuerdo, hacia la construcción de la paz o *peacebuilding,* en una perspectiva que va más allá del mediano término y se proyecta en el largo plazo. En este sentido, Colombia debería pasar del alcance de una valiosa pero insuficiente paz-negativa, a una paz-positiva que estructuralmente revierta las condiciones de violencia que le han impedido su desarrollo. (Cepeda, 2016, pp. 24)

Es decir, según Cepeda (2016) que la ratificación del acuerdo de paz, a pesar de su enorme importancia, marca el inicio de la fase post-acuerdo, pero no necesariamente el comienzo del periodo postconflicto. Durante este último, la reconstrucción del país puede llevar tanto tiempo como la duración del conflicto armado experimentado. Se destaca la idea de que dejar las armas no es suficiente para poner fin a todos los conflictos, como se ha mencionado con frecuencia (pp. 25).

Es importante destacar que el acuerdo de paz marca un antes y un después para la historia reciente de Colombia. Al respecto Baquero. et al. (2022) desarrolla que el pacto y el periodo de "posacuerdo" que se inicia tras su ratificación se superponen a una realidad social, territorial y temporal diversa e inequitativa. Restituir de manera analítica la naturaleza situada, y, por ende, variable, del proceso evolutivo del posacuerdo es de gran interés. (pp. 33). Es un proceso que no ha finalizado, sino que por el contrario está abierto y sigue en marcha y aún no se percibe un final claro. Al respecto se concibe que los acuerdos de paz no fueron perfectos debido a su complejidad y desafíos que se requiere darle fin a una guerra de más de 60 años. Baquero et al. (2022) citando a Bejarano (2023)

comenta que, en la literatura internacional, se ha categorizado al conflicto armado colombiano como un "protracted conflict", lo cual significa que se trata de un tipo de guerra intratable, complicada de resolver o concluir debido a su complejidad en términos de causas, participantes y dinámicas tanto internas como externas (pp. 34).

La representación como forma de expresión que sedimenta la experiencia

Según Blanco (2012) Koselleck, ofrece en la historia de los conceptos un enfoque complejo sobre cómo los conceptos median entre el pasado y el presente, integrando elementos de la filosofía de Gadamer, Heidegger y Kant. El autor desarrolla que Koselleck no parte de una teoría de los actos de habla, sino que adopta el principio de Gadamer sobre el lenguaje como nexo de mediación entre el texto y el lector, y entre el pasado y el presente.

De Kant y Heidegger, toma la noción de categorías trascendentales (condiciones que posibilitan toda experiencia) que le permiten desarrollar una antropología filosófica en la cual los conceptos se despliegan dentro de marcos definidos «obtiene los fundamentos de una antropología filosófica, en cuyas categorías trascendentales encontrará los marcos en los que se despliegan los conceptos» (Blanco, 2012, pp. 6) Esta perspectiva sugiere que los conceptos no son meramente palabras, sino nodos semánticos que condensan significados complejos y conectan experiencias humanas.

Por su parte el lenguaje y la mediación para Koselleck según Blanco (2012) establece que el lenguaje no solo transmite, sino que constituye la forma en que los humanos experimentan y comunican su mundo. El concepto surge cuando las palabras, en lugar de simplemente referirse a significados aislados, se densifican, articulando redes de significados que adquieren importancia en contextos culturales específicos.

El concepto es, en este sentido, una estructura lingüística que media entre lo experimentado sensorialmente y aquello que puede ser comunicado a través del lenguaje: «la categoría de concepto está ya supuesta una dualidad entre lenguaje y experiencia,

entre lo lingüístico y lo extralingüístico; una dualidad que solo puede ser mediada lingüísticamente» (Blanco, 2012, pp. 8) Es decir, los conceptos permiten que las experiencias se transformen en vivencias volviéndose accesibles y compartidas dentro de un marco lingüístico común.

Sin embargo, Koselleck va más allá de una simple dicotomía entre lenguaje y experiencia, según Blanco (2012) ya que los conceptos, al estar conectados con el lenguaje, también se relacionan con lo extralingüístico. Esto plantea la cuestión de cómo el lenguaje puede transmitir algo más allá de sí mismo. En ese momento Koselleck recurre al neokantianismo, asumiendo la necesidad de categorías ahistóricas que actúan como receptáculos de las vivencias: «Concibe, entonces, la idea de categorías transcendentales que fungen como receptáculo de toda vivencia, a las cuales llamará espacio de experiencia y horizonte de expectativa (Blanco, 2012, pp. 7).

Estas categorías son lo que él denomina "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa". El primero se refiere a las experiencias pasadas que continúan influyendo en el presente, mientras que el segundo abarca las expectativas sobre el futuro, sobre lo que aún no ha ocurrido pero que se proyecta en el presente. Esta relación entre pasado, presente y futuro refleja la naturaleza continua y dinámica de los conceptos.

10.10.1. Sincronicidad y diacronía

Un aspecto clave de la obra de Koselleck para Blanco (2012) es su énfasis en la simultaneidad de lo sincrónico y lo asincrónico. Esto significa que los conceptos no están limitados a un solo momento histórico, sino que pueden actualizar significados de diferentes épocas dentro de un presente determinado. Los conceptos, en consecuencia, no son sistemas cerrados, sino estructuras que evolucionan y que permiten la coexistencia de significados antiguos y nuevos:

> También sale a la luz otra dimensión de la relación entre lo sincrónico y lo diacrónico cuando Koselleck habla de la simultaneidad de no lo simultáneo, es

> decir, cómo en un mismo momento histórico se agolpan significados cuyo origen se remonta a distintos momentos del pasado. (Blanco, 2012, pp. 9)

Esta tensión entre lo sincrónico y lo diacrónico es crucial para entender cómo los conceptos operan en la historia: no solo reflejan un tiempo específico, sino que son testigos de la transformación de las experiencias a lo largo del tiempo.

La dimensión diacrónica en el análisis de los conceptos resalta la importancia del cambio y la evolución ya que sostiene que el investigador debe considerar los diferentes usos que los conceptos han tenido o perdido a lo largo del tiempo «El historiador tiene que trabajar con fuentes que muestran una articulación lingüística de las experiencias del pasado, pero también a partir de estas fuentes puede descubrir experiencias o fenómenos» (Blanco, 2012, pp. 9), y cómo estos usos reflejan los acontecimientos históricos. Por otro lado, la simultaneidad de lo no simultáneo destaca cómo los significados de épocas anteriores pueden influir en el presente, haciendo que los conceptos estén en constante interacción con el contexto histórico.

Polisemia y función sociopolítica del concepto

Otra característica importante en el análisis que Blanco (2012) realiza de Koselleck es la polisemia. Tanto las palabras como los conceptos son polisémicos, pero de maneras distintas. Una palabra puede tener múltiples significados, dependiendo del contexto, mientras que un concepto reúne y condensa una pluralidad de significados de manera más estructurada. Un concepto enlaza un conjunto de significados en una red que aprehende experiencias sociopolíticas específicas, lo que lo convierte en una herramienta fundamental para comprender el contexto histórico y social en el que se inserta:

> La palabra y el concepto tienen en común una característica, a saber, la polisemia. Pero cada cual es polisémico en sentido distinto: una palabra remite a posibles significados que pueden ser asociados con la misma, dependiendo del contexto y la situación. (Blanco, 2012, pp. 8)

Blanco (2012) argumenta que Koselleck sostiene que un concepto no es solo una representación estática de la realidad, sino que participa activamente en su transformación. Los conceptos están inmersos en un contexto de sentido, y a través de su uso y evolución, contribuyen a modificar esa realidad. Así, el concepto no solo refleja las experiencias del pasado, sino que también ayuda a dar forma a las expectativas del futuro: «Un concepto está inserto en un contexto de sentido; es parte de una realidad, la cual también ayuda a cambiar. De esta forma, el concepto brinda acceso a un conjunto de experiencias que caracterizan a ese contexto específico» (Blanco, 2023, pp. 8). Esta capacidad de los conceptos para mediar entre lo pasado y lo futuro los convierte en elementos clave para la interpretación histórica y la comprensión de los fenómenos sociopolíticos.

Campo de experiencia y horizonte de expectativa

Finalmente, para Blanco (2012) Koselleck introduce una distinción fundamental entre experiencia y expectativa. La experiencia es el pasado-presente, aquello que ha ocurrido y que puede ser recordado o transmitido: «La experiencia es para el historiador alemán pasado-presente, es decir, acontecimientos pasados que pueden ser recordados, racionalizaciones y formas de conducta que se han transmitidas de generación en generación» (Blanco, 2012, pp. 10). Mientras que la expectativa es el futuro-presente, lo que aún no ha ocurrido pero que se proyecta desde el presente: «Es un futuro-presente, un aun-no, es decir, son todas aquellas proyecciones que se hacen en determinado presente sobre lo que podría» (Blanco, 2012, pp. 10). Esta tensión entre lo que ya ha sido vivido y lo que aún está por venir se refleja en los conceptos, que actúan como mediadores entre ambas dimensiones temporales. Los conceptos, al sintetizar estas experiencias y expectativas, se convierten en vehículos de comprensión tanto de lo que ha sido como de lo que podría ser.

9. Metodología

9.1. Perspectiva

Investigación cualitativa

La presente investigación de corte cualitativo busca abordar de manera metodológica un problema social específico por ello se decide la pertinencia. El problema para investigar se enfoca a indagar la forma en que se representa la construcción de paces en niñas y niños escenarios comunitarios, en un periodo político de posacuerdo en Colombia. Este tipo de investigación permitirá analizar y comprender el problema en un contexto situado.

La investigación cualitativa se caracteriza por su pluralidad Vasilachis (2015) se refiere a que esta investigación se nutre de diversas tradiciones intelectuales, filosóficas y metodológicas. No existe una única forma legítima de hacer investigación cualitativa, ya que cada enfoque trae consigo diferentes concepciones sobre la realidad y sus métodos para poder conocerla: ‘’Su desarrollo prosigue en diferentes áreas, cada una de las cuales está caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad’’ (Vasilachis, 2015, pp. 24) Esta diversidad de perspectivas enriquece el campo, y cada una de ellas ofrece una visión particular sobre el objeto de estudio, lo que permite abordar la investigación desde distintos ángulos.

Se destaca varias escuelas y perspectivas dentro de la investigación cualitativa, Vasilachis (2015) citando a Flick (2002) tales como la teoría fundamentada, la

etnometodología, el análisis narrativo, y los estudios de género, entre otras. Cada una de estas corrientes posee su propia orientación metodológica, que refleja sus supuestos teóricos acerca de la realidad. Esta variedad pone de manifiesto que la definición de qué es la investigación cualitativa depende del enfoque adoptado, lo cual implica que no existe un consenso único ni un modelo rígido para validar este tipo de investigación:

Esa presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla, determina la imposibilidad de sostener que la validez de la investigación cualitativa está ligada exclusivamente a una determinada forma de hacer investigación, que responda a las prescripciones de una entre esas variadas perspectivas y tradiciones. (Vasilachis, 2015, pp. 27)

Las características de la investigación cualitativa abarcan desde el objeto y sujeto de estudio hasta los métodos y objetivos: ‘’aluden a las particularidades del método: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva’’ (Vasilachis, 2015, pp. 7). Se enfoca en comprender cómo las personas experimentan y dan significado a su realidad, utilizando métodos inductivos, interpretativos y flexibles, que se adaptan al contexto social. La finalidad de este tipo de investigación es generar nuevas teorías a partir de la práctica y los datos empíricos, proporcionando nuevas perspectivas y conocimientos. Los componentes esenciales de la investigación cualitativa son los datos, los procedimientos de análisis y el informe final, con un énfasis en la diversidad de fuentes y métodos para capturar la complejidad del fenómeno estudiado.

Desde un proceso interpretativo de indagación para Creswell (2007) ‘’La investigación cualitativa es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas

tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano'' (pg. 13). Por ello las razones de este estudio desde este corte cualitativo se orientan al compromiso para estudiar el problema escogido y dedicar el tiempo requerido de forma responsable y comprometida. Se busca en este trabajo investigativo recolectar datos, pero también incidir en el campo con sus diferentes dinámicas Además de permitir presentar una visión detallada del problema.

Creswell (2007) explica razones para llevar a cabo una investigación cualitativa. Se determina utilizar 3 para explicar con detalle el aspecto metodológico del estudio. La primera razón, ''selecciona un estudio cualitativo por la naturaleza de la pregunta de investigaciones'' (pp. 15) es decir elegir un estudio que estuviese relacionado a la índole de la pregunta de investigación, que para este caso comenzó con un 'cómo', además de la necesidad de que el tema de *construcción de paces* fuera explorado con los sujetos y el escenario en el que se hace la investigación. Como segunda razón el autor propone la necesidad de ''escoger un estudio cualitativo porque el tema necesite ser explorado'' (pg 15). Para esclarecer la necesidad de realizar la investigación se realizó la lectura de documentos que estuvieran relacionados; investigaciones que se desarrollaron cercanos o sobre el tema a indagar.

Tercero, es importante para el presente estudio presentar una visión detallada del problema y además investigar a los sujetos en los escenarios donde habitualmente se relacionan; Esto requiere según el autor desplazarse al entorno o ubicación específica del estudio, obtener autorización para acceder y recopilar los datos necesarios. Si se trasladan a los participantes de su entorno natural, se corre el riesgo de obtener resultados que no se ajusten al contexto. (pp. 16). Estás tres razones fueron claves para el planteamiento metodológico y las posturas como investigadora.

9.2. Enfoque

Hermenéutica ontológica política

La hermenéutica ontológica política se toma como enfoque metodológico conecta la interpretación y transformación de las realidades sociales. Este enfoque, situado en el cruce entre la hermenéutica ontológica (interpretación del ser) y la política (acción), busca comprender los significados y sentidos que emergen en la interacción social, especialmente en el caso de niñas y niños con afectaciones por el conflicto armado en contexto de posacuerdo.

Comprensión

Este enfoque investigativo se basa en una doble hermenéutica, es decir, no solo en la interpretación de los significados, sino también en cómo esta interpretación contribuye a transformar las realidades políticas y sociales. A través de la hermenéutica ontológica y política, se reconocen los sentidos que emergen de la experiencia humana, en particular de las niñas y niños como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

La hermenéutica ontológica política se presenta como una postura epistemológica que toma una postura crítica de la epistemología tradicional, que se enfoca en el conocimiento empírico y en la objetivación del mundo: «La necesidad de hacer una hermenéutica ontológica política aparece ante los límites que ha establecido la epistemología de carácter convencional y tradicional, entendida como el discurso que ha sido impuesto por la filosofía de la ciencia» (Alvarado, S. A.et al.2015, pp. 990) Frente a esto, la hermenéutica propone una interpretación dinámica, abierta a los significados que emergen del diálogo y la interacción social. La importancia radica en la capacidad del

lenguaje para crear y compartir significados, lo cual no se puede entender desde una única perspectiva unificadora. En lugar de esto, el lenguaje adquiere significados a partir de la interacción y la apropiación del discurso del otro.

Narrativas y Transformación Social

En el contexto de la investigación con las niñas y niños la narrativa juega un papel fundamental. Las profesoras Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016) citando a autores como Ricoeur, (1996) la narrativa es un medio de interpretación de la experiencia que permite la pluralidad de significados. En el caso de las niñas y niños en situaciones de conflicto armado, las narrativas son herramientas generativas y performativas que no solo describen su mundo, sino que lo transforman. Estas narrativas no solo reflejan realidades de violencia y victimización, sino también posibilidades de paz y creación.

La acción política se manifiesta en la capacidad de narrarse a uno mismo y comprenderse a través del acto de contar historias. Así, la hermenéutica comprensiva permite a las niñas y niños no solo ser nombrados por otros: «La metodología hermeneútico comprensivo propicia la lectura de los sentidos y prácticas políticas instituidas…y por su carácter político performativo interviene y potencia otros sentidos» (Alvarado, S. A.et al.2015, pp. 996) sino también nombrarse a sí mismos en función de sus propios contextos y experiencias, lo que les otorga agencia en la construcción de nuevas realidades.

La metodología hermenéutico-comprensiva permite que la interpretación de una realidad implique su transformación. En el contexto de las niñas y niños esta metodología facilita que sus narrativas emergen desde sus propias voces: «Según dichas metodología y estrategias enfatizamos en la emergencia de las narrativas de los niños y las niñas según sus propias voces, no desde el paradigma del sujeto adulto». (Alvarado, S. A.et

al.2015, pp. 996) Es decir, dejando de lado el paradigma adulto que ha dominado muchas investigaciones en ciencias sociales.

Epistemología y Hermenéutica

Una diferencia clave entre epistemología y hermenéutica radica en la manera en que se aborda el conocimiento. La epistemología tradicional se centra en la posibilidad de reproducir fielmente la naturaleza, basándose en estructuras fijas y datos empíricos:

> Construir conocimiento es comprender los propios sentidos y prácticas presentes en las niñas y niños y sus contextos relacionales, lo que implica dejar de lado la pretensión de generalización y centrarse en la construcción de conocimiento local, con el interés puesto en el significado de la investigación en la vida (Alvarado, S. A.et al.2015, pp. 995)

Por otro lado, la hermenéutica se distancia de la idea de una representación objetiva y fija del mundo, y en su lugar, se enfoca en cómo los significados son construidos a través del lenguaje y la interacción social. Este proceso hermenéutico no busca la unificación del conocimiento, sino que abre espacio para la pluralidad y la diversidad. La construcción de conocimiento en este enfoque no busca generalizaciones, sino que se centra en los contextos locales y en cómo los niños y niñas, (Alvarado 2015) a través de sus relaciones y narrativas, construyen nuevas formas de ser y actuar en el mundo. Esta construcción de conocimiento se orienta hacia el fomento de narrativas que generen paz, reconciliación y democracia, en lugar de perpetuar relatos deficitarios o revictimizantes.

9.3. Método

Narrativo

Se escoge el método de la investigación narrativa con el fin de estudiar la población dentro de sus mismas relaciones, subjetividades y maneras de ser y crear el mundo. Esto implica ‘’ ir a dicho ambiente o lugar de estudio, obtener acceso y reunir el material.’’ (2007, pp. 15). Desde la perspectiva de Creswell (2012), la investigación narrativa generalmente se enfoca en examinar la vida de un individuo. Esta metodología implica la recolección de datos a través de relatos personales, testimonios de experiencias individuales y la posterior exploración del significado de esas vivencias junto al participante (pp. 2). Este tipo de investigación según el autor se usa cuando las personas están dispuestas a contar sus historias y el investigador quiere documentarlas. ‘’Para los educadores que estudian experiencias personales en los ambientes escolares de hoy, la investigación narrativa ofrece conocimientos prácticos y miradas profundas’’ (Creswell, 2012, pp. 2).

Al realizarla, los investigadores construyen una conexión cercana con los participantes, lo que puede disminuir la percepción de que la investigación es diferente de la práctica y tiene poca aplicación directa. (pp. 2). La acción de narrar para el autor forma parte de la vida natural y los sujetos tienen narrativas que contar al respecto menciona:

> De esta manera, la investigación narrativa capta la vida cotidiana, en la forma normal de los datos que son familiares a los individuos. La investigación narrativa se utiliza cuando los relatos siguen la cronología de los eventos. La investigación narrativa es una forma literaria de la investigación cualitativa con fuertes conexiones con la literatura, y proporciona un acercamiento cualitativo en el cual se puede escribir de una forma literaria persuasiva. (Creswell, 2012, pp. 2)

Es decir que para este estudio se utiliza la investigación narrativa y se emplea siguiendo una secuencia de eventos en el tiempo. Se trata de emplear una forma de investigación cualitativa que se asemeja a la literatura, enfocándose en contar las representaciones de niñas y niños de manera contundente. Se entiende las narrativas como formas de representar la expresión desde el lenguaje visual y escrito.

Por otro lado, es importante reconocer que las imágenes y escritos son el elemento principal o la base fundamental, para el trabajo de análisis posterior. Se establece que es este proceso se da en marcos de análisis hermenéuticos, «en donde los relatos vinculan "(a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias, un intérprete o investigador, que interpela, colabora y 'lee' estos relatos» (Nieto, 2022, pp. 147) por lo tanto se transforma en textos, que recogen lo que se ha narrado en el escenario como el escrito final.

Por esto, los ejercicios de escritura o textos no tratan únicamente de las palabras o frases escritas en un documento, para Nieto (2022) el lector o en este caso el investigador interpreta, y lee las expresiones que se encuentran más allá de las letras. Además, el investigador narrativo debe ampliar su comprensión para apreciar la riqueza que el texto implica dentro del contexto mismo de la investigación narrativa. En este sentido, el texto se convierte en una forma de expresión que utiliza diversos códigos, ya sean visuales, auditivos o escritos, para comunicar un mensaje (pp. 148). Las narrativas han de desarrollarse en todo un tejido de intencionalidades comunicativas e interpretativas, «a las cuales el investigador deberá acceder de la manera más transparente y fluida posible» (Nieto, 2022, pp. 149). Con estas especificaciones, Nieto, comparte el trabajo que es asumir esta ruta metodológica pues no es solo una tarea de juntar relatos al margen de diversas dinámicas.

Narrativas visuales

La presente investigación se sitúa en las narrativas visuales. Se dirige la producción y el análisis a este tipo de narrativas. Se toman los planteamientos de la investigadora española Dawn Mannay. En este sentido, las narrativas visuales según la autora (2017) en la investigación cualitativa se relacionan con la lectura de imágenes y textos visuales, el cual se convierte en un acto cargado de subjetividad, donde las propias experiencias culturales, conocimientos personales y contexto inciden las interpretaciones. Es importante enfatizar que la investigación tiene intenciones de producir narrativas visuales de manera participativa al respecto la autora desarrolla:

> Dentro de estos marcos de participación, los sujetos son contemplados como activos dentro del proceso de investigación y hay un intento por producir investigación con los participantes, en vez de limitarse a recoger solo datos de los mismos. (Mannay, 2017, pp. 20)

Se entienden la investigación desde la participación porque así las producciones como las imágenes visuales pueden ser más ricas en significado. Pero, también se tiene en cuenta que estas pueden ser inherentemente ambiguas y polisémicas, es decir que tiene varios significados «la interpretación de una imagen no siempre puede ser fijada». (Mannay, 2017, pp. 75) Se diferencian de la palabra escrita en su capacidad para transmitir múltiples significados de manera simultánea. Esta naturaleza requiere un enfoque crítico en su interpretación, uno que considere tanto la intención del creador las niñas y niños como el contexto en el que se crearon las imágenes como fotografías y dibujos.

Además, la narrativa visual requiere del compromiso de integrar lo visual de forma más amplia, en lugar de tratar los estudios visuales como una entidad independiente «el compromiso de incorporar lo visual dentro de marcos más amplios, en vez de aislar los

estudios visuales como algo que en cierto modo exista como una entidad separada» (Mannay, 2017, pp. 9). Las imágenes visuales que se analizan suelen estar inmersas en la narrativa que acompaña su presentación. Las imágenes que se producen también forman parte de una narrativa más amplia que determina su contexto.

Según Mannay (2017) para comprender la narrativa interna de una imagen, se debe considerar el papel del creador, es decir, la "*teoría de autor*" la cual enseña que lo que el creador pretende expresar es fundamental para comprender la imagen en su totalidad; en mismo sentido menciona: «Todas las imágenes son productos de los contextos históricos en los que se han producido, así como los discursos dominantes que están en juego en dichos contextos». (Mannay, 2017, pp. 85). En la presente investigación social es central solicitar a los participantes que expliquen las imágenes y textos que han creado, reconociendo así la importancia de la intención del autor en la interpretación.

Se toma por un enfoque en esa interpretación, uno que considere tanto la intención del creador como el contexto en el que se crearon las imágenes y la teoría del autor, en donde sea central el diálogo dirigido por el sujeto. Además, se hará uso de las preguntas de elucidación propuestas por Mannay (2017) quien sugiere que planteemos determinadas preguntas sobre las imágenes encontradas: “¿De qué es la imagen? ¿Cuál es el contexto? ¿Quién la tomó o la creó, cuándo y por qué? ¿Cómo llegó a manos de otras personas? ¿Cómo la leyeron? ¿Qué hicieron con ella?”. Todas estas preguntas se relacionan con la forma, el contenido y el contexto (pp. 23).

9.4. Técnicas de investigación

Dibujo corporal

Los mapas corporales se presentan como una metodología que pone el cuerpo en el centro de la investigación biográfica, uno de los objetivos es explorar el sentido y el significado del cuerpo en relación con la biografía de los sujetos. Para Silva et al., (2021) este enfoque se sustenta en la idea de que la corporalidad, entendida no solo como carne, huesos y sangre, sino también como un espacio simbólico, está atravesada por las estructuras de poder y las experiencias sociales. (pp. 165)

A través de los mapas corporales, se busca reivindicar la agencia del sujeto en la construcción de su narrativa corporal “Los mapas corporales permitiría reivindicar la agencia del sujeto: este texto es mío, porque este cuerpo es mío, subvertiendo mecanismos de sujeción de la experiencia semiótico-material propios de la práctica’’ (Silva et al., 2021, pp.165) Al reconocer que el cuerpo es propio y que su historia es inseparable de la historia del sujeto, se intenta subvertir las dinámicas de sujeción que muchas veces son impuestas por las prácticas científicas tradicionales, como el silenciamiento del sujeto y la categorización de sus experiencias.

Este modelo no pretende por un enfoque clínico o de diagnóstico más bien, se orienta a generar discursos y significados que surjan desde el cuerpo del sujeto. Es decir, es un proceso que implica en una ‘’co-construcción de escritura, relato oral y gráfica autobiográfica con las que se elabora una geografía de la experiencia corporal a partir de relaciones interpersonales con figuras significativas y autoanálisis de experiencias’’ (Silva et al., 2021, pp. 166) Esta geografía de la experiencia corporal según los autores se enriquece con las relaciones interpersonales y el análisis de vivencias que se entrelazan con contextos socioculturales y afectivos.

Entonces, el investigador y el sujeto colaboran de manera dialógica, reconociendo en el sujeto la autoría y legitimando su capacidad para producir y labora conocimiento. El análisis emerge luego de la combinación de los microtextos, estos son:

> Seleccionados del conjunto de relatos orales y escrituras autobiografías, articulando con la idea de armar un intertexto con las gráficas de los mapas corporales, sus texturas, color e íconos integrados a las emociones recogidas en el proceso. (Silva et al., 2021, pp. 172)

Es así como los relatos orales y las representaciones gráficas, forman un intertetexto que da lugar a una red de significados, sin jerarquizar los hallazgos, pero sí dándoles espacio para que emerjan nuevas comprensiones sobre la corporalidad.

Narrativa gráfica- historietas.

Como parte del ejercicio investigativo del presente trabajo se realiza la búsqueda de la técnica de narrativa gráfica con el objetivo de describir su conceptualización. En ese proceso se encuentra un autor que desarrolla el concepto. Se reflexiona sobre ideas centrales del artículo sobre narrativas gráficas escrito por Eugenio Vega referente contemporáneo del diseño. Al respecto se considera que la narrativa gráfica se puede entender como expresiones que se usan para identificar distintas áreas de la comunicación, menciona «tienen que ver con el uso de textos e imágenes de una manera conjunta». (Vega, 2009, pp. 3). Para Vega (2009) La combinación es común en la mayoría de las tareas de diseño gráfico, las cuales consisten principalmente en transformar contenido verbal en formas visuales y, en ocasiones, complementarlas con imágenes para transmitir un mensaje más elaborado.

Para Nieto (2022) el uso de narrativas gráficas puede ser un excelente punto de partida para la investigación, ya que la capacidad de convertir pensamientos, emociones y sentimientos en imágenes u obras de arte facilita la creación de conexiones y

asociaciones que enriquecen el contexto, la codificación y las opciones de expresión. Esto beneficia tanto al investigador como al proceso de investigación en sí. Para la interpretación de las narrativas según el autor se puede usar las preguntas como apoyo al respecto propone que:

> Se puede usar una interpretación apoyada en preguntas, en las cuales el investigador trata de identificar los elementos centrales o constitutivos del gráfico, dibujo u obra a partir de sus intereses investigativos y podrá preguntar al participante sobre su contenido, o intencionalidad comunicativa. (pp. 163)

Los relatos gráficos posibilitan la representación de una forma de comunicación que se aparta de la textualidad escrita y oral, ya que posee una independencia que le confiere un significado único que las palabras no pueden agotar «reviste de cierta independencia, la cual le otorga un sentido único que no agotan las palabras y pueden permear, emociones, estados mentales, relacionalidades». (Nieto, 2022, pp. 162)

Fotointerpretación

La interpretación de la imagen fotográfica para la investigación se realiza desde la postura y consideración de tomar la imagen como una construcción narrativa que necesita identificar su potencia «en cuanto permite construir relatos que apuntan a profundizar, explicar e incluso cuestionar los hallazgos obtenidos por medio de las imágenes mismas» (García, 2010, pg. 3). Es importante reconocer que una imagen tiene el poder de contar historias que pueden ayudar a entender, explicar e incluso poner en duda lo que revelan las propias imágenes.

Conseguir los distintos puntos de vista frente al problema planteado será una de las formas en que se emplea la interpretación de la fotografía con la población seleccionada ya que según García (2010) Utilizar imágenes en la investigación social

posibilita obtener evidencias respecto a las situaciones o problemas analizados. El empleo de imágenes en la investigación facilita la obtención de evidencia relacionada con las situaciones o problemas que están siendo analizados por el investigador.

Para García (2010) la fotografía no debe ser considerada únicamente como una herramienta básica para almacenar, confirmar y validar datos, sino también como un elemento y enfoque investigativo que posibilita el análisis y la reinterpretación de la realidad, así como diversas interpretaciones de la misma, al respecto menciona «De esta manera, el investigador pasa a ser un coordinador y un facilitador del proceso, y las personas participantes del estudio asumen el rol de sujetos activos» (García, 2010, pp. 4)

Además, se retoma los planteamientos de Dawn Mannay (2017) quien desarrolla que las imágenes que se exploran no están simplemente aisladas; están relacionadas con narrativas que las rodean y las definen. Ya sea al analizar imágenes existentes o al solicitar a un grupo de personas la creación de nuevas, la comprensión se nutre tanto de lo visual como de las historias que las acompañan. Al respecto menciona:

> Las imágenes visuales que estudiamos están a menudo rodeadas de la narrativa presente en el relato que acompaña a su edición, las imágenes que producimos forman parte de una narrativa más amplia que plantea cuál es su encuadre; y cuando les pedimos a los participantes que creen algo visual, nuestra interpretación de dichas imágenes a menudo se produce no sólo en base a la imagen misma, sino a la entrevista de elucidación que la acompaña. (pp. 9)

Se propone que este enfoque de lo visual sea utilizado para la interpretación de las fotografías y dibujos realizados por las niñas y niños participantes de la investigación. Mannay (2017) explica a través del enfoque interpretativo se intenta desafiar la noción tradicional de que las ciencias sociales son un reino exclusivo de palabras, reconociendo

el valor de lo visual como una forma auténtica de expresión que las palabras solas no pueden capturar plenamente. (pp. 10)

El objetivo, basándose en la autora es integrar lo visual desde el principio hasta el final de la narrativa: desde su concepción hasta su recepción, interpretación e impacto. Escribir sobre lo teórico, metodológico, ético y de divulgación, explorando los desafíos y oportunidades que enfrenta la investigación visual cualitativa en un contexto que es multidisciplinario.

Otro aspecto importante que se tendrá en cuenta es la lectura critica de imágenes y textos visuales, los cuales se convierten en el ejercicio investigativo en un acto cargado de subjetividad, donde están en el escenario también las propias experiencias culturales, conocimientos personales y contexto que moldean las interpretaciones.

9.5. Instrumentos

Dibujos

Dibujos de la silueta del cuerpo, utilizando papel periódico, lápices, temperas y marcadores. El mapa corporal se utiliza con el propósito de explorar temas relacionados con la corporeidad-emocional y la paz. Su enfoque es pedagógico, permitiendo que el cuerpo "hable" y exprese palabras y frases que representan tanto sus emociones como su estado. La intención es comprender cómo los discursos, las prácticas y las experiencias contribuyen a construir sus conceptos y su relación con el cuerpo.



ASOCIACIÓN CODO A CODO
POLÍTICA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

AUTORIZACIÓN PARA LA TOMA DE FOTOGRAFÍAS Y EL MANEJO DE IMÁGENES

Yo _____, identificado(a) con la C.C. No _____, expedida en _____, en mi condición de padre, madre, acudiente o tutor legal de: _____, quien participa del proyecto _____, ejecutado por la Asociación Codo a Codo, a través del presente documento, y de manera libre y espontánea, me permito

MANIFESTAR QUE:

(Escribir ***SI*** o ***NO*** según su decisión)

_____ Autorizo a la Asociación Codo a Codo, para que capte, utilice, publique o divulgue, material fotográfico, videos y/o audios, tomados durante las actividades formativas, recreativas, presentaciones o cualquier otro evento, realizado directamente por la asociación, o por terceros, delegados por ella, para que pueda aparecer en ellos mi hijo(a) de forma individual o grupal.

Autorizo a que dichas imágenes, sean utilizadas para información o comunicación de la asociación, siempre y cuando se proteja la dignidad y los derechos de mi hijo(a).

En constancia de ello firmo en _____, a los ___, de ____ de _____.

FIRMA: _____
Nombre y apellidos:
C.C. No
Tel.

Formato de consentimiento informado utilizado. Asociación Codo a Codo 2024

Historietas

Dibujo estilo historieta, utilizando una variedad de técnicas como lápiz y pintura. Se utilizo papel de colores, tamaño carta para el pliegue del fanzine. En cada cara del libro se plasmaron dibujos, y textos relacionados con la temática de paz, conflicto y familia. Este proceso creativo les brinda a las niñas y niños el poder contar sus propias experiencias e historias en el contexto educativo comunitario, que les permitirá plasmar sus pensamientos, emociones de una manera visualmente diferente. Este ejercicio fomenta la creatividad y la expresión artística de los niños, y brinda una plataforma para reflexionar sobre temas relacionados con la construcción de paces y el entendimiento en su familia.

Fotografía

La herramienta consiste en utilizar una cámara digital que se rota entre el grupo de niñas y niños. Se toman fotografías a color. No se tiene en cuenta aspectos como luz,

enfoque, contraste etc., sino la captura de la representación de las niñas y niños sobre paz y conflicto. El ejercicio se realizado en grupo de 6-7 niñas y niños en el recorrido de la asociación a la cancha de futbol del barrio. Estas imágenes sirvien como un medio visual para documentar las perspectivas únicas de los niños, permitiendo así un análisis detallado de cómo forman su comprensión del mundo que los rodea y cómo se relacionan con el conocimiento. Este enfoque visual ofrece la oportunidad de explorar la diversidad de experiencias y puntos de vista de los niños, contribuyendo así a una comprensión más profunda sobre sus mismas experiencias.

10. Aplicación de instrumentos

10.1. **Recopilación de la información** (Véase Anexo 1)

El primer instrumento utilizado fue el "dibujo corporal", un instrumento pedagógico que implica la creación de dibujos sobre una silueta del cuerpo humano. Se emplearon materiales como papel periódico, lápices, témperas y marcadores. El objetivo de este instrumento fue explorar temas vinculados a la corporeidad, las emociones y la paz, permitiendo que el cuerpo fuese un medio de expresión y comunicación a través de palabras, frases y representaciones visuales que reflejan emociones y experiencias. Se busco con el dibujo corporal comprender cómo los discursos, las prácticas y las experiencias de las niñas y niños contribuyen a construir sus representaciones de paz y su relación con el cuerpo, fomentando una reflexión profunda sobre su corporeidad emocional.

Los participantes fueron niñas y niños y que forman parte de la comunidad en la que se desarrollan las actividades pedagógicas. La actividad se realizó en las

instalaciones de la Asociación Codo a Codo, ubicada en el barrio Altos de la Florida, Soacha. Se realizo la actividad los días 04/07/2024 y 07/07/2024 a las 3:20 pm. El número de aplicaciones fueron una por participante para garantizar una reflexión individual.

El segundo instrumento utilizado fue "la historieta", un instrumento creativo que combina ilustraciones y texto para contar historias. En este caso, se emplearon papel de colores tamaño carta, plegado para formar un fanzine, junto con materiales como lápices y pintura. Cada cara del fanzine se dedicó a plasmar dibujos y textos relacionados con los temas de paz, conflicto y familia, fomentando la creatividad y la expresión artística de las niñas y niños. El objetivo principal de esta actividad fue proporcionar a las niñas y niños una plataforma para contar sus propias historias y experiencias, permitiéndoles reflexionar sobre su relación con la paz y el conflicto en el entorno familiar.

Los participantes fueron niñas y niños que forman parte de las actividades educativas comunitarias organizadas por la Asociación Codo a Codo en el barrio Altos de la Florida, Soacha. La actividad se realizó un el día 18/07/2024 iniciando las 3:00 pm. Se realizo una historieta por cada niña y niño del grupo

El tercer instrumento utilizado fue ‘’La fotografía’’ consistió en una cámara digital, la cual fue compartida y rotada entre un grupo de niñas y niños. El ejercicio se centró en capturar fotografías a color que representaran las perspectivas de los participantes sobre los temas de paz y conflicto. No se priorizaron aspectos técnicos como luz, enfoque o contraste, sino la espontaneidad y la intención de los niños al registrar su visión del entorno, en las instalaciones de la asociación y en el barrio. El objetivo de este ejercicio fue proporcionar un medio visual para documentar las representaciones visuales de las niñas y niños, permitiendo analizar cómo se construyen sus comprensiones del mundo y cómo se relacionan con el conocimiento, relacionadas a las nociones de paz y conflicto en la organización comunitaria y en el territorio. La actividad se realizó en grupos de 6 a 7

niñas y niños que forman parte de la comunidad vinculada a la Asociación Codo a Codo, en el barrio Altos de la Florida, Soacha. Esta actividad se realizó el día 25/07/2024 a las 3:00 pm.

10.2. Procesamiento de la información

El procesamiento de la información consistió en relacionar las narrativas obtenidos en cada aplicación de los instrumentos del paso anterior con las categorías de análisis del marco teórico, utilizando una rejilla de doble entrada como herramienta para organizar y clasificar los resultados. El objetivo realizar y encontrar relaciones entre las narrativas de las niñas y niños con las categorías teóricas predefinidas. Las rejillas utilizadas en este proceso estarán dispuestas para su observación y consulta en los anexos del presente trabajo. (Véase Anexo 2)

Propuesta de interpretación de las narrativas

La propuesta de interpretación de las narrativas se basa en algunos postulados de la investigadora en ciencias sociales Dawn Mannay. Quien imparte módulos de grado y posgrado en desarrollo humano, psicología social y cultural, y trabajo social. Su investigación, ha sido llevado a cabo con diversas comunidades, y se caracteriza por el uso de métodos participativos, visuales, creativos y narrativos. Por tal razón la propuesta brinda un acercamiento al ejercicio que se quiere realizar en esta investigación.

Entrevistas de elucidación

Se trabajaron preguntas para reconocer los diferentes significados y naturaleza de las creaciones de las y los participantes. Con el objetivo de entender mejor el contexto en el que se produjo una imagen o para conocer la intención del creador y los significados

que atribuye a los elementos visuales de su obra (dibujo y fotografía) Además la intención es invitar a las y los participantes a reflexionar y a explicar más a fondo los aspectos que se encuentran en la producción visual:

- ¿De qué es la imagen?
- ¿De qué trata tu trabajo?
- ¿Qué representaste?
- ¿Quiénes son los personajes?
- ¿Por qué te representaste de esa forma?

Interpretación y rol del Participante

Se exploraron las interpretaciones de los propios participantes sobre las imágenes creadas. Mannay (2017) enfatiza la importancia de entender lo que los participantes y el rol como creadores para comprender lo que intentan comunicar o expresar a través de la imagen y sus propias explicaciones de lo que ven o sienten al respecto. Esto da oportunidad para que la imagen actúe como el vehículo para comunicar sentido.

Análisis Multimodal

Mannay (2017) sugiere combinar el análisis de imágenes con otros datos (como entrevistas, narrativas o textos escritos) para enriquecer la comprensión del significado detrás de la imagen. Este enfoque multimodal permite triangulación y profundización en el análisis de los datos visuales. Se trabajará con los participantes la creación de imágenes y texto para generar un análisis más completo y evitar «malinterpretar o pasar por alto la profundidad del sentido vinculado al uso del lenguaje» pg. 77. El texto por consiguiente debe estar situado dentro de un campo que llama la autora *extra-textual* que consiste en las experiencias individuales del lector.

Uso Crítico y principios éticos

Se tuvo en cuenta para la producción y el análisis de datos los aspectos éticos de usar imágenes en la investigación, como el consentimiento informado por parte de los padres o cuidadores de las niñas y niños de la asociación, así como la representación justa y la privacidad de los participantes. Mannay (2017) destaca la importancia de manejar las imágenes de una manera que respete los derechos y dignidad de los involucrados. Además, se tendrá en cuenta que las propias interpretaciones del investigador(a) no actúen para enmarcar y fijar los datos de un modo que silencie la creación y los sentidos dados por los participantes de la investigación.

Criterios de clasificación de información

Producciones completas

Se tuvo en cuenta para el análisis de narrativas solo los dibujos que tuvieran todas las indicaciones completas y las fotografías que cumplieran con las especificaciones relacionadas a representar las nociones de paz y conflicto en la asociación y en el barrio. Otras producciones no se tuvieron en cuenta para el ejercicio analítico.

Área temática

Se Clasifico las narrativas según la dimensión temática trabajada: Corporal emocional, familiar y territorial.

Temáticas frecuentes

Se clasifico además la producción de narrativas según los temas que aparecieron repetidamente entre ellas por ejemplo los que hablaron de: Violencia y Bullying, Concepto de paz en la familia, Violencia y Migración, Violencia social, conflicto armado.

Creación textual y visual de niñas y niños

Se agruparon las narrativas textuales con las visuales realizadas por las niñas y niños de manera que sus narrativas fueran colocadas en dialogo con sus formas de representación visual.

Selección y análisis

Dibujos

Los dibujos seleccionados para el análisis se clasifican en dos grupos. El primer grupo incluye 6 dibujos de cartografía corporal, mientras que el segundo grupo está compuesto por 8 historietas. Se clasificaron por dimensiones. Las 6 de cartografía corporal se clasificaron en la dimensión cuerpo y emoción, y las diez historietas están en la dimensión familiar**.** Además, se agruparon por áreas temáticas. El primer tema es violencia y bullying; el segundo, el concepto de paz en la familia; seguido por violencia y migración, violencia social y conflicto armado.

Fotografías

Las fotografías seleccionadas, un total de 6, se dividen en dos grupos: 3 fotografías que capturan la representación de la paz y el conflicto dentro de la asociación, y otras 3 que reflejan estas mismas temáticas en el territorio.

10.3. Análisis de la información

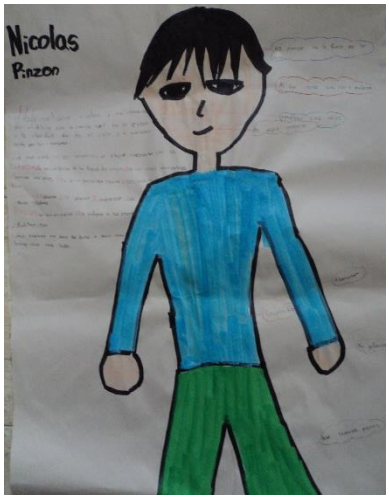
Descripción de las narrativas

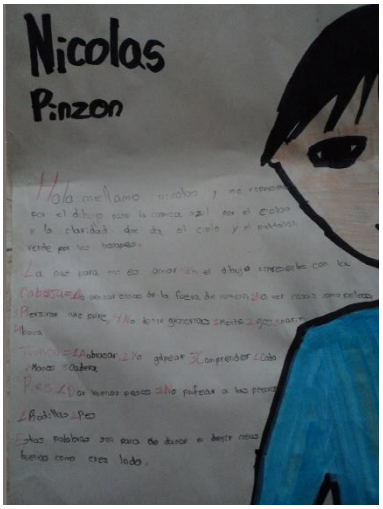
Dibujos

La imagen muestra un dibujo de un niño que se representa así mismo con una lista de palabras que no es la paz. La imagen es un dibujo hecho a mano de un niño con una gorra negra y camiseta azul con rayas negras. El niño tiene una sonrisa. En el rostro hay flechas que apuntan a círculos llenos de palabras escritas a mano. Los círculos y las palabras representan cosas que se relacionan o no con la paz. El niño está dibujado en un papel blanco que parece una hoja de papel periódico. Hay un color de fondo tenue, que puede ser un color blanco roto o crema.

El ambiente general de la imagen es educativo, con un mensaje sobre la paz. Al reverso de la imagen se muestra un texto escrito a mano sobre la paz y el amor. La escritura está en un estilo de un niño y está escrita en español. La escritura está en tinta negra y resaltada en rojo y verde. La palabra "paz" está resaltada dos veces, una en rojo y otra en verde. La palabra "amor" también está resaltada en verde. Las frases en la hoja hablan de la paz y del amor en un estilo muy personal. La atmósfera de la imagen es de optimismo.

2

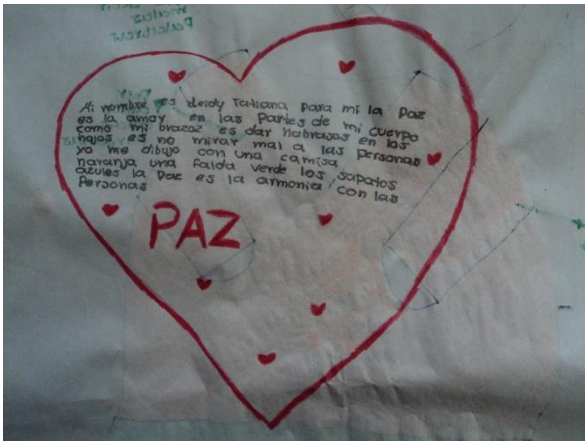




La imagen muestra un dibujo de un niño de cabello negro, camisa azul y pantalón verde. La persona está de pie, con rasgos sencillos y sonrisa, y en el lado izquierdo de la imagen está escrito verticalmente el nombre "Nicolás Pinzón". El fondo parece incluir un texto escrito con algunos globos de diálogo parecen contener frases que podrían estar relacionados con el concepto de paz. La imagen muestra un texto que empieza con "Hola me llamo Nicolás y me represento con...". Esta parte introduce al autor y establece que el niño se representa a sí mismo a través del dibujo. Se observan colores como el rojo: Palabras como "Hola", "azul", "El amor", "La paz", y más están escritas en rojo para destacar posiblemente temas o valores importantes que el niño asocia consigo mismo o con el dibujo. En color azul: Algunos números como "2", "4", "10", "12" también están escritos en azul, posiblemente destacando algún tipo de numeración o lista de cualidades. Hay una posible repetición de valores y cualidades, destacadas principalmente en rojo. Palabras como "El amor", "La paz", se repiten, lo que sugiere que forman parte de una auto descripción o aspectos personales. Esas dos palabras son las más resaltadas. Aparecen términos como "Gracias a", "No golpear", "Respetar", "Caminar", y otros, que parecen describir aspectos de su personalidad o cosas que respeta. A lo largo del texto,

las palabras que no están resaltadas están escritas con letra cursiva y parecen ser de un tono reflexivo y personal.





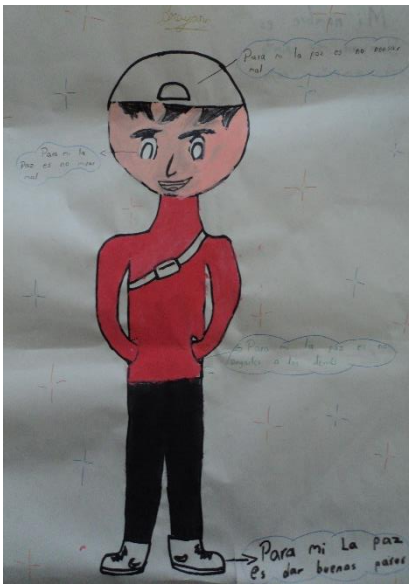
3

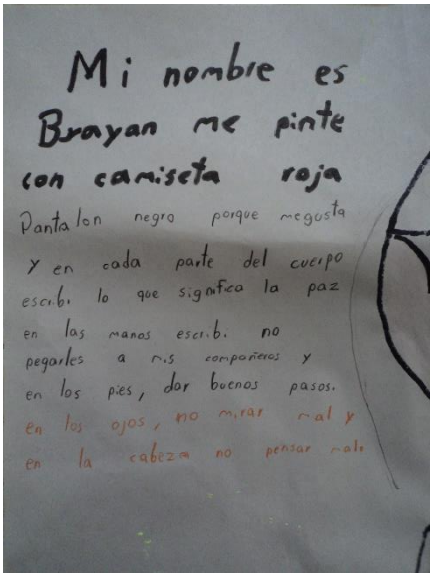
La imagen muestra una hoja de papel en la que destaca un dibujo grande y colorido de una niña, acompañada de texto descriptivo y decoraciones. A la izquierda del dibujo, en letras verdes y en cursiva, está la frase "La paz es amor". Esta es la declaración principal del trabajo, resaltando la idea de que la paz y el amor están relacionados. El texto es bastante visible y está decorado alrededor con pequeños. Alrededor de la figura de la niña, hay varias etiquetas escritas en letra verde que parecen señalar diferentes partes del cuerpo y explican sus significados. Estas son algunas de las frases que se pueden leer: "La mente es para pensar": Señala la cabeza o el cabello de la figura. "Por buenas palabras": Indica la boca, destacando la importancia del lenguaje positivo. "Dar amor a las personas": Apunta al pecho, resaltando el corazón. "Dar buenos pasos, no patear a las personas": Etiqueta que señala los pies o las piernas, sugiriendo que los actos son importantes para la paz. "Para abrazar": Resalta el área de las manos, sugiriendo que el cariño y respeto hacia otros es fundamental.

El dibujo de la niña ocupa la mayor parte del espacio en el centro de la hoja. La figura está coloreada de manera sencilla: Cabello marrón oscuro, con una diadema o lazo

azul en la parte superior izquierda de la cabeza. La cara no tiene detalles de nariz, pero sí se pueden ver ojos en forma ovalada y una boca dibujada en una ligera sonrisa, representando alegría o amabilidad. Alrededor de la figura, hay varios corazones pequeños de color naranja, que refuerzan el tema del amor, dispersos por toda la imagen.

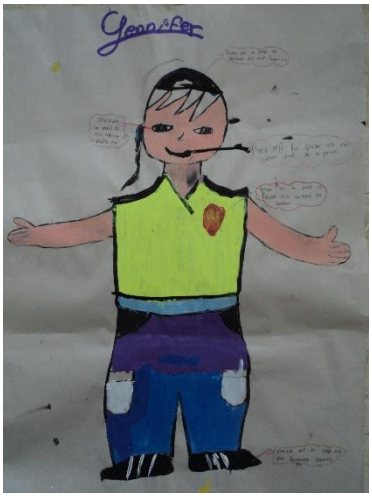
Al reverso de la imagen se observa un gran corazón rojo dibujado en el centro de la hoja, que contiene dentro un texto escrito en letra cursiva de color negro y algunos elementos decorativos. El texto describe la relación de la autora, llamada Tatiana, con el concepto de paz, vinculándolo con el amor y las partes de su cuerpo. El texto dentro del corazón comienza con la frase "Mi nombre es Tatiana", y continúa explicando cómo percibe la paz. En el centro del corazón, con letras mucho más grandes y de color rojo, se encuentra la palabra "PAZ", que refuerza el tema principal de la obra. Esta palabra está rodeada de pequeños corazones rojos, lo que visualmente conecta la paz con el amor, un tema recurrente en el trabajo.

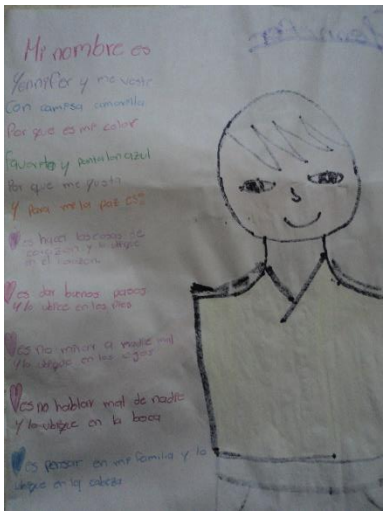




La imagen es un dibujo de un niño con una camiseta roja y pantalones negros. Lleva una gorra negra con la parte frontal blanca. El niño tiene ojos grandes y cejas delgadas. Está de pie con las piernas juntas y los brazos a los costados. Alrededor del niño hay varios globos de texto escritos a mano dentro de los globos: A la izquierda, sobre

la cabeza del niño: "Para mí la paz es no pensar mal." En el lado derecho, arriba del niño: "Para mí la paz es no agredir a los demás." En la pierna izquierda: "Para mí la paz es no pensar mal." A la derecha, en la pierna derecha: “Para mí la paz es dar buenos pasos." Al reverso de la imagen Brayan escribe El texto dice: "Mi nombre es Brayan, me pinté con camiseta roja." Luego, continúa con una explicación sobre el significado de los elementos en el dibujo: "Pantalón negro porque me gusta." "Y en cada parte del cuerpo escribí lo que significa la paz en las manos, no pegarles a mis compañeros y dar buenos pasos en los pies." "No mirar mal en los ojos, no pensar mal en la cabeza." En el texto se observan palabras como "roja", "negro", "mal", y "paz", indicando posiblemente la relación entre los colores del dibujo y los pensamientos sobre la paz del autor. Las palabras "mal" y "cabeza" están resaltadas en color naranja, lo que podría hacer énfasis en evitar pensamientos negativos como parte del concepto de paz.





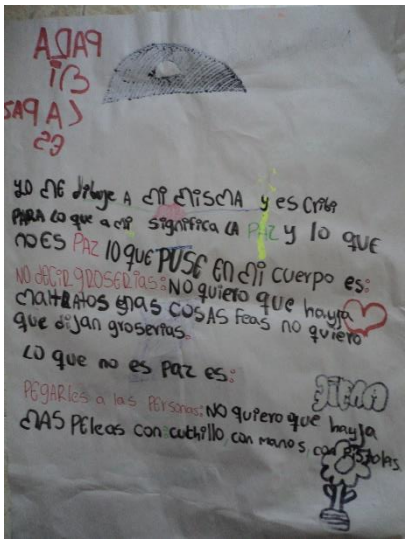
5.

La imagen es un dibujo de una niña con una camiseta amarilla con negro, pantalón azul con morado y gorra puesta al revés color negra. La niña tiene ojos grandes, con una leve sonrisa. Está de pie, con los brazos abiertos. En el pecho se observa un corazón rojo. Alrededor de la niña hay varios globos de texto escritos a mano dentro de los globos hay frases en la parte superior derecha: ‘’Para mí la paz en pensar en mi familia’’ señalando la cabeza. En la parte superior izquierda: ‘’Para mí la paz es no mirara a nadie

mal'' señalando los ojos. En boca del dibujo: ''Para mi la paz es no hablar de la gente, así como en el corazón: 'para mí la paz es hacer las cosas de corazón'', por último, en los pies parte inferior derecha se encuentra la frase: ''Para mi la paz es dar buenos pasos''. En el revés de la imagen se observa un texto escrito en lápices de colores: rosado, morado, azul, verde y naranja. El texto parece ser explicativo sobre el dibujo realizado: ''Mi nombre es Yennifer y me vestí con camisa amarilla porque es mi color favorito. Luego, continúa con una explicación sobre el significado de los elementos en el dibujo ''pantalón azul porque me gusta'', ''Para mí la paz es hacer las cosas de corazón y lo ubique en el corazón. Y va ubicando las frases en las partes del cuerpo: ''Es dar buenos pasos y lo ubique en los pies'', ''Es no mirar a nadie mal y lo ubique en los ojos''. ''Es no hablar mal de nadie y lo ubique en la boca'', ''Es pensar en mi familia y lo ubique en la cabeza''.

6.





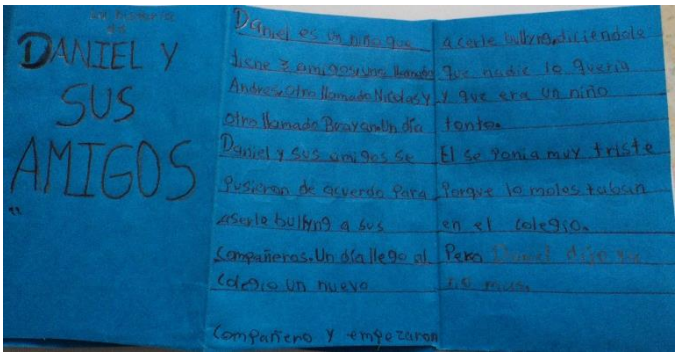
La imagen es el dibujo de una niña, realizado en papel periódico. Esta vestida con una camisa morada, pantalón corto azul, zapatos color azul más oscuro, tiene una gorra negra y un collar también azul. Tiene ojos grandes de color negro, cejas delgadas y boca de color rojo. La posición del cuerpo es de pie, con pies juntos y brazos a los lados un poco separados del torso. La emoción del dibujo es seria. Al lado superior derecha se observa un texto en color rojo y en letra grande:'' Para mi la paz es'' y al lado izquierdo un

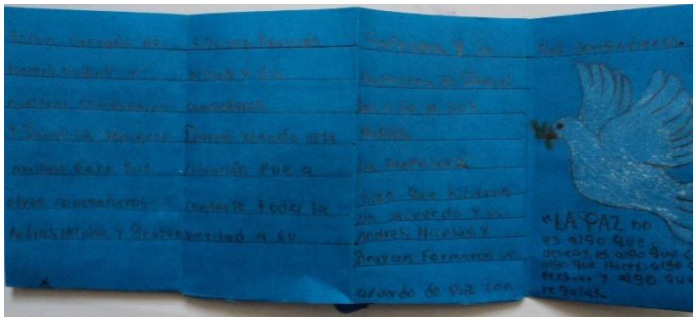
texto en color verde que dice: ‘’Para mí lo que no es paz es’’. Al lado derecho como al lado izquierdo del dibujo se observan líneas de colores que señalan partes del cuerpo y relacionadas con frases. Señalando la boca se observa las frases: ‘No decir groserías’’, ‘’Decir cosas feas a las personas’’. Señalando la ubicación de corazón: ‘’Sentir amor por las personas que quiero’’. Brazos: ‘’Abrazar a las personas que quiero’’, ‘’Pegarles a las personas’’. Señalando los pies: ‘’Siento paz cuando camino en casa o barrio’’, ‘’No siento paz cuando estoy caminando en el colegio’’. Al lado izquierdo en la parte interior se observa el nombre de ‘’Angie’’ en colores, azul, verde, amarillo y rojo y una flor amarilla con rojo y verde con un corazón verde y rojo. Al reverso de la imagen se observa el siguiente texto escrito con marcador negro y rojo: ‘’Yo me dibujé a mí misma y escribí para lo que para mi es significa la paz y lo que no es la paz lo que puse en mi cuerpo es: No decir groserías, no quiero que haya maltratos, cosas feas, no quiero que digan groserías.’’, ‘’Lo que no es paz es: pegarle a las personas, no quiero que hayan más peleas, con cuchillo, con manos, con pistola’’.

Historietas

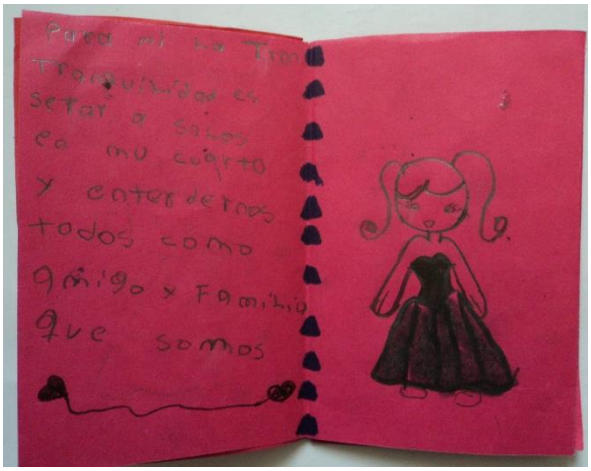
Se observa en la imagen de fondo azul un texto grande al inicio de la hoja plegada a lado izquierdo con el título: ‘’Daniel y sus amigos’’ escrito en lápiz negro. Al lado derecho el texto de la historieta escrito también en lápiz sobre líneas. En el texto se expresa: ‘’Daniel es un niño que tiene 3 amigos uno llamado Andrés, Nicolás y Brayan. Un día Daniel y sus amigos se pusieron de acuerdo para hacer bullying a sus compañeros. Un día llego al colegio un nuevo compañero y empezaron hacerle bullying diciéndole que nadie lo quería y que era un niño tonto. Él se ponía muy triste porque lo molestaban en el colegio. Pero Daniel dijo no más estoy cansado de hacer bullying a nuestros compañeros y Daniel se volvieron amigos, pero sus otros compañeros llamados Andrés, Nicolás y Brayan siguieron haciendo bullying a sus compañeros. Daniel viendo esta situación fue a contarle toda la verdad a su profesora y la profesora de Daniel le contó a sus papás. La

profesora hizo que hicieran un acuerdo y así Andrés, Nicolás y Brayan formaron un acuerdo de paz con sus compañeros. En otra página el niño escribe: ‘’La paz no es algo que deseas, es algo que creas, algo que haces, algo que eres y algo que regalas. Dibuja: una paloma blanca de la paz.





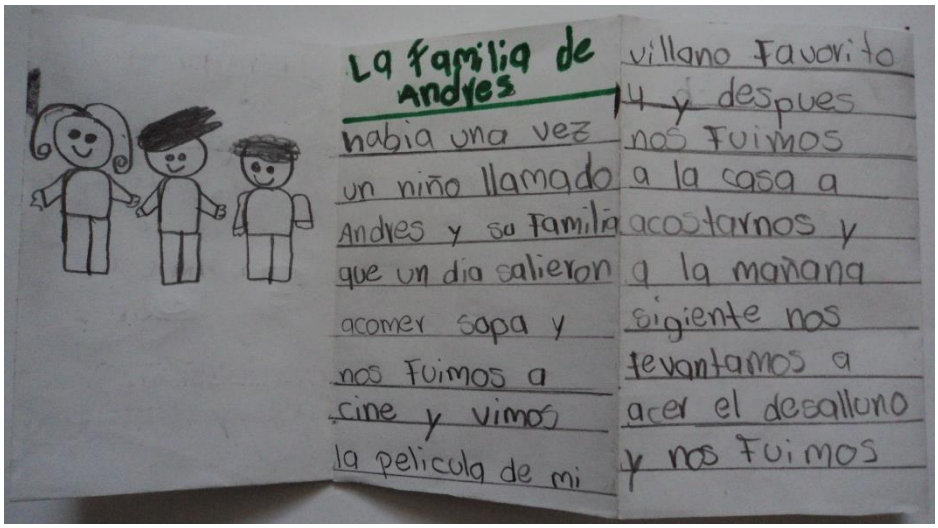
Se observa en la imagen de fondo rojo y papel plegado un texto corto, escrito en lápiz negro con un dibujo de una niña también en lápiz con vestido negro y peinado de dos coletas. El texto dice: **‘’** Para mí la paz es tranquilidad sentarnos solos en un cuarto entendernos todos como amigos y familia que somos, la paz es amor. En una navidad la pasé muy bien con mi familia.’’



Se observa en la imagen de fondo blanco plegado un título en letras grandes ‘’Paz, amor’’. Hay dibujos de color naranja con fragmentos de texto corto escrito en lápiz color negro. El texto indica: ‘’Había una vez una familia que vivía en Altos de la Florida. Vivían en una casa de dos pisos. Un día celebramos el día de las madres con mi familia**’’.** El dibujo representa a su hermano con el texto ‘’amor a mi hermano’’ y a los miembros de su familia.



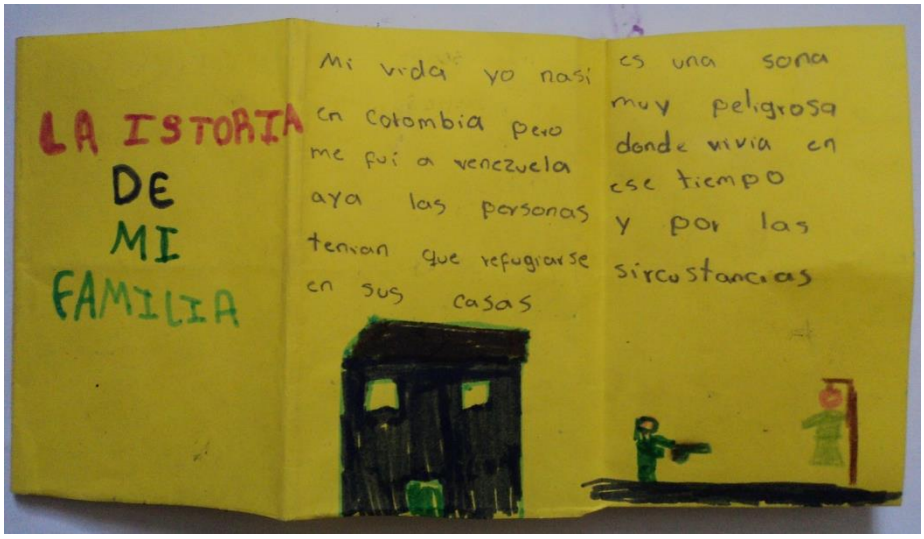
En la imagen de fondo blanco un título: La paz de mi familia’’. Se observa un texto escrito en lápiz color negro y un subtitulo escrito en marcador verde. Al lado izquierdo un dibujo de 3 personas, al parecer miembros de su familia**.** El texto dice: ‘’Había una vez un niño llamado Andrés y su familia que un día salieron a comer sopa y nos fuimos al cine y vimos la película de mi *villano favorito* después nos fuimos a la casa a acostarnos. A la mañana siguiente nos levantamos a hacer el desayuno y nos fuimos a ver a mi tía y a toda la familia, salimos a pasear al parque comimos helado y fuimos a un restaurante a comer y cada uno cogió para su casa fin’’.



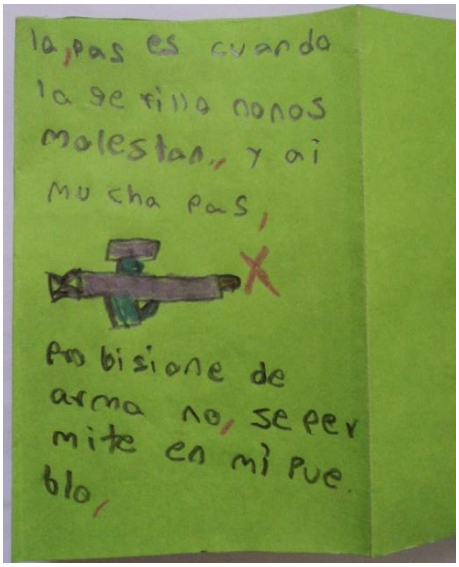
En la imagen se observa con fondo color tal en papel plegado texto escrito en lápiz y dibujos de lo que al parecer son dos hermanos dándose la mano con un corazón en el centro. El título es: ‘’Peleas y paz’’. El texto dice**: ‘’**En mi familia mis dos hermanos se estaban peleando porque se agarraban las cosas y se peleaban todos los días. Un día mi papá les dijo que si volvían a pelear los castigaban, pero no hicieron caso y se seguían peleando. Mi hermana le dijo que no volviéramos a pelear. Mi hermano dijo que está bien… y se dieron un abrazo y vivieron felices para siempre, fin’’.

En la imagen se observa un título en la parte central derecha que dice: ‘’La historia de mi familia’’ en color negro, rojo y verde. Un texto escrito en lápiz negro, que dice: **‘’**Mi vida. Yo nací en Colombia, pero me fui a Venezuela, allá las personas tenían que refugiarse en sus casas, es una zona muy peligrosa donde vivía en ese tiempo y por las circunstancias nos venimos aquí. Todo era bonito porque todo era diferente. Lo peor era que no me dejaban estudiar porque veníamos de Venezuela y nunca me había imaginado algo igual yo siempre pensé que nos aceptaban como soy, pero no. Yo no era feliz, me sentía discriminada y así fue todos los días. Un día mi papá vino para Soacha y no me

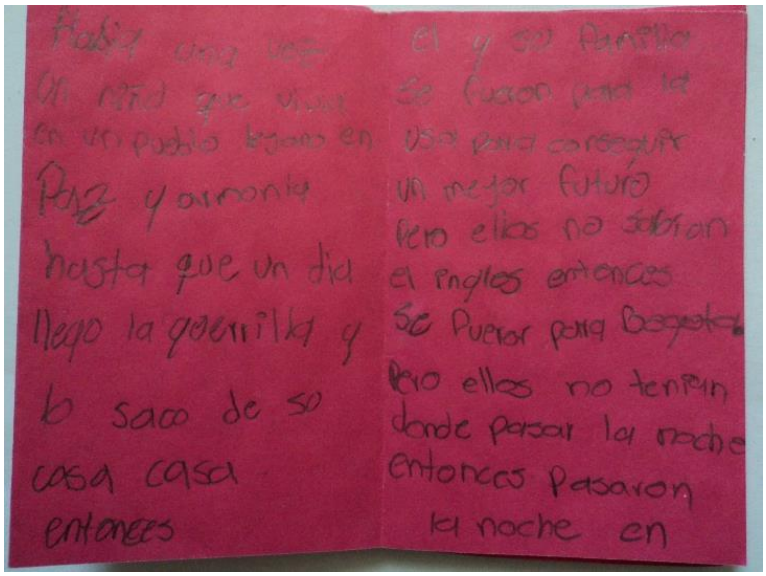
sentía acorralada, era lo mejor y desde ese día nos sentimos en convivencia. Hay un dibujo en la primera parte una casa grande una persona con un arma al frente apuntándole a otra persona. En una segunda parte se dibuja la autora con su papá tomados de la mano.



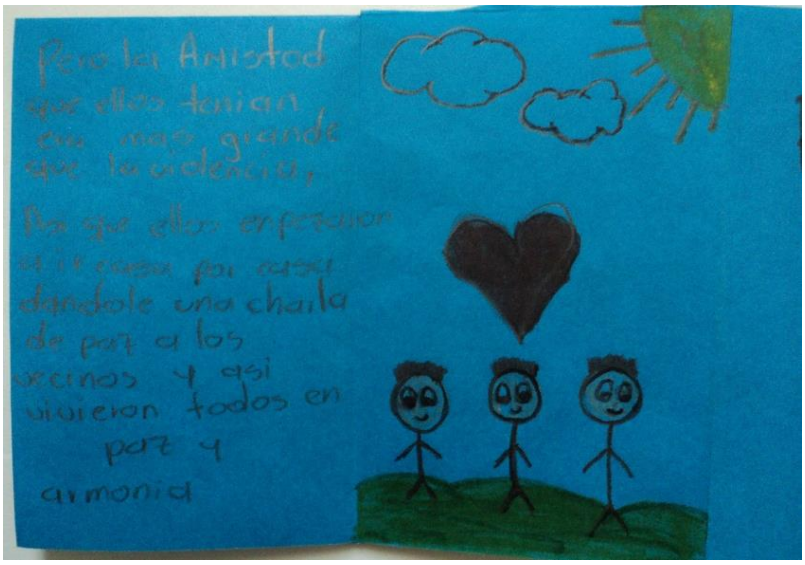
En la imagen se observa un fondo de color verde, texto escrito en lápiz y el título: ‘’Cuento de paz’’ el texto dice**:** La paz es cuando la guerrilla no nos molesta y hay mucha paz. Las provisiones de armas no se permiten en mi pueblo, porque esta provisión de bombas no se permite solo a los que están en guerra. Ni tampoco…nosotros, no estamos en guerra. Se evidencia un dibujo de diferentes armas con una equis grande al frente**.**



Se observa en la imagen de fondo rojo un título que dice: ‘’Cuento de la paz’’, el dibujo de dos personas abrazadas y un texto extenso que dice: Había una vez un niño que vivía en un pueblo lejano en paz y armonía. Hasta que un día llegó la guerrilla y los sacó de su casa. Entonces el y su familia se fueron para la USA para conseguir un mejor futuro, pero ellos no sabían inglés, entonces se fueron para Bogotá. Ellos no tenían donde pasar la noche entonces pasaron la noche en un parque. Al día siguiente decidieron buscar un trabajo, pero no consiguieron nada. Al día siguiente decidieron montarse a un Transmilenio y les fue muy bien. Entonces, con toda la plata que ganaron pagaron un cuarto y así les fue muy bien. Fin, Moraleja: no hacer la violencia y vivir en paz.



En la imagen de fondo azul se observan dibujos realizados en lápiz y marcador de tres niños, en una zona verde con el sol y las nubes y en medio de ellos un corazón de color rojo. El título es: ‘’Miguel y sus amigos’’. El texto escrito en lápiz dice**: ‘’**Había una vez un pueblo donde vivían tres niños que se llamaban Miguel, Stiven y Maikol. Ellos eran amigos desde que tenían 3 años y al transcurrir el tiempo ya era común ver tiroteos y peleas entre los mismos vecinos por cosas muy simples. Al pasar los años las peleas eran más graves y la niñez y la adolescencia fue muy violenta. Pero la amistad que ellos tenían era más grande la violencia. Así que ellos empezaron a ir casa por casa dándole una charla de paz a los vecinos y así vivieron todos en paz y armonía’’.

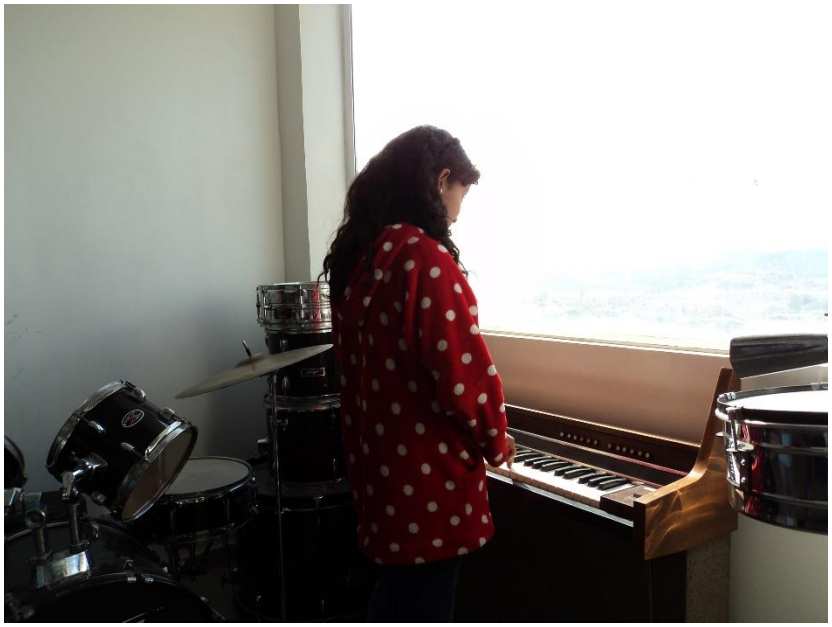


Fotografías

En la imagen de fondo blanco se observan dos niños, uno de ellos viste una camiseta de rayas azules, naranjas y blancas con pantalón café claro. El otro viste una camiseta azul claro con un pantalón gris de puntos rojos. Los dos niños están en posición de abrazo uno con el otro. Sus expresiones faciales podrían reflejar cercanía y felicidad. Al lado derecho en la parte inferior se observa una mesa plegable que podría indicar que el lugar se realiza actividades educativas. ‘’En la descripción de la foto dice: ‘’No al mal trato de hombres y mujeres. Amistad’’.



En la imagen de fondo blanco se observan una niña, que viste un saco de color rojo con lunares blancos y pantalón oscuro. La niña está en posición diagonal frente a un instrumento musical piano. No se alcanza a observar sus expresiones faciales. Al lado derecho en la parte inferior se observa unos tambores y en la parte izquierda lo que parece ser una batería. El espacio está ambientado con instrumentos se podría decir que es un ambiente donde se practica música. En la descripción narrativa realizada por el autor de la fotografía dice: ‘’La foto de la música significa poder expresarse con la música, el amor y la paz’’.



En la imagen de fondo blanco se observan dos niños. Uno viste una camisa café a cuadros y el otro un saco rojo con lunares blancos. Están sentados en lo que pare ser una escalera. La niña está agachada con su rostro entre las manos y otro niño sostiene su mano en la cabeza. Parece ser un gesto de consolación. En la descripción de la fotografía realizada por el niño autor dice: ‘’Foto de la empatía la tomamos porque uno debe aprender a ponerse en los zapatos de los demás’’.



En la imagen de fondo verde con figuras de flores, árboles y lo que parece ser una persona. Se observa un niño vestido de chaqueta negra, pantalón rojo y gorra gris. Está en posición de espalda a la cámara observando el mural simulando estar pintando la pared. Parece ser un espacio abierto. En la descripción de la foto dice: foto del arte porque nos podemos expresar mediante el dibujo y la pintura.



En la imagen se observa nubes, montañas en el fondo, hay 5 niños en un espacio abierto. Al parecer están jugando futbol. Se observan en movimiento corriendo detrás del balón. Parecen estar en una cancha. Es un espacio abierto. En la parte inferior de la imagen se observan llantas que encierran el espacio y un niño sentado observando el

juego. En la descripción de la foto dice: ‘’El juego nos hace felices, compartir, reír, estar con los compañeros. Somos iguales pero diferentes’’.



En la imagen se observan varios elementos. Al fondo la montaña, un carrotanque de agua. En la parte central canecas de color negro y azul en fila, indicando que son en las que se depositara el agua. Varias personas adultas de las canecas caminando. Hay casas en la parte izquierda y derecha de ladrillo. Además, e observa un poste con el cableado de la luz. En la descripción de la foto dice: El agua es un derecho. El cuidado del planeta y seres vivos, arboles, flores, mar’’.



11. Análisis de los resultados

Contexto de las Narrativas (según Manny 2017)

Las situaciones que surgieron y que son de gran interés fueron por ejemplo la contextualización del concepto de paz que algunas niñas y niños, como el caso de Angie (quien participo de la mayoría de las sesiones pedagógicas) realizaron; contextualizaron la paz dentro de su entorno inmediato, como el colegio y el barrio, mencionando cómo ciertas situaciones y lugares afectan su sentido de paz: «No siento paz cuando estoy caminando en el colegio, porque me molestan otros niños» «Siento paz cuando estoy caminando en la casa y en el barrio». La paz no solo es un concepto abstracto para las niñas y niños, sino que es algo que se va experimentando y se construye en su vida diaria, en los diferentes lugares en los que se encuentran.

Lo inmediato y cotidiano aparece como un espacio de construcción de paz, es decir en las narrativas de las niñas y niños la paz no se piensan como un concepto abstracto o lejano, sino como algo que se experimenta y se construye en los espacios de interacción diaria, mencionado anteriormente. Estos lugares como el colegio, el barrio o la Asociación Codo a Codo son centrales en la vida de las niñas niños y su experiencia de paz o su falta de ella está directamente relacionada con las interacciones que tienen en estos entornos. El contexto social y cultural de las narrativas además reflejan escenarios donde las relaciones interpersonales inmediatas son fundamentales para los niños, es decir que dichas experiencias de violencia o paz se dan a través de interacciones con compañeros, amigos, familiares o vecinos, lo cual es común en entornos sociales donde la comunidad y el barrio juegan un papel fundamental en la vida diaria. En cuanto al contexto cultural de muchos niños en Colombia, el barrio y la familia son los escenarios

sociales más cercanas e importantes lo que explicaría por qué su percepción de paz se puede centrar en estos espacios. La violencia y el acoso podrían estar vinculados como obstáculos para experimentar la paz. En el contexto más amplio, la violencia en las relaciones interpersonales está relacionado con la violencia estructural y social que permea diferentes espacios en la sociedad colombiana.

El acoso que menciona Angie por ejemplo puede ser una manifestación de una cultura más estructural de conflicto y agresión, donde la violencia, aunque no siempre física, está presente en muchas dimensiones de la vida social, incluyendo el entorno escolar y las dinámicas culturales de respeto o violencia entre compañeros. Por un lado, la construcción de paz en Colombia requiere una comprensión profunda del contexto histórico de violencia que ha afectado a cada región Carvajal (2022), donde las condiciones geográficas, económicas y la presencia de actores armados han jugado un papel crucial.

Cada territorio ha experimentado el conflicto de manera diferente, con diversas formas de violencia que han influido en todos los aspectos de la vida social, cultural y económica. Esta violencia no solo ha sido física, sino que también ha afectado las estructuras sociales y culturales de las comunidades, creando una atmósfera de inseguridad y agresión en varios niveles.

Continuando con la narrativa de Angie ella menciona que en su experiencia escolar puede entenderse como una manifestación de esa violencia más amplia. La agresión entre niños en el escenario escolar no ocurre en el vacío, sino que se vincula a dinámicas de violencia social existentes y reproducidas.

Las narrativas, se sitúan en el barrio Altos de la Florida, barrio que se encuentra en un proceso de legalización y lucha por obtener servicios básicos como el suministro constante de agua, acceso a colegios, espacios recreativos y centros de salud. Las diferentes dinámicas sociales reflejan un contexto de complejidad. La dificultad de obtener

servicios básicos y la incertidumbre de vivir en un barrio aún no completamente reconocido legalmente podría impactar directamente en la subjetividad de las niñas y niños. La percepción de paz por ejemplo de Angie en su hogar y barrio podrían estar relacionadas a la solidaridad y cooperación que existe entre los vecinos para enfrentar estas dificultades, ya que las familias colaboran para asegurar recursos esenciales, como el agua.

Sin embargo, en el colegio, donde las dinámicas de solidaridad son menos presentes, ella experimenta maltrato y violencia, lo que le impide sentir paz. Se podría interpretar a partir de las narrativas que el barrio presenta una naciente red de apoyo comunitario, con iniciativas como la resignificación de la cancha como espacio de memoria o la creación de murales por jóvenes de la Asociación Codo a Codo.

Estos ejemplos permiten comprender cómo los habitantes del barrio han ido proponiendo espacios y acciones para mediar con los retos económicos y sociales por medio de la cooperación, la expresión creativa y la construcción de un sentido de pertenencia en cierto nivel.

Por otro lado, el conflicto armado y desplazamiento forzado ha impactado en varios de los habitantes del barrio Altos de la Florida que han sido afectados directa o indirectamente y desplazados, lo que ha significado reconstruir sus vidas en este nuevo entorno. El impacto del conflicto en estas familias afecta tanto a los adultos como a las niñas y niños, que pueden heredar las cicatrices y tensiones que provienen de este contexto de violencia. Entonces, el maltrato que experimenta Angie en su narrativa en el colegio podría estar relacionado con las secuelas del conflicto en la comunidad, ya que las dinámicas de violencia estructural que afectan a los adultos también se manifiestan entre los niños. En este sentido, el acoso escolar puede verse como una extensión de las tensiones que la comunidad lleva consigo debido a su experiencia de desplazamiento y violencia.

Considerando el contexto en el que se desarrollaron las narrativas de niñas y niños, y adoptando una postura pedagógica frente a esta realidad, se diseñó el trabajo de campo y análisis en tres dimensiones. El objetivo principal fue investigar de manera situada las experiencias de niñas y niños, abarcando aspectos como su corporalidad, emocionalidad, relaciones familiares, comunidad y territorio.

Es fundamental abordar esta indagación desde la perspectiva de las niñas y niños reconociendo su sensibilidad y sus esquemas de acción. Esto implica considerar elementos clave como la paz, la realidad social, su subjetividad, los procesos políticos y las particularidades del territorio en el que viven.

Análisis de las dimensiones generadoras de las narrativas

Dimensión cuerpo y emoción (Técnica: dibujo corporal)

A través de las cartografías corporales se desarrolla la dimensión de sujeto y emoción como la que posibilitó entender las experiencias comenzando desde la dimensión individual de las niñas o niños, que permite observar su emocionalidad, racionalidad, y corporalidad en relación con las representaciones de paz de forma diacrónica. Es decir, el interés fue situar los conceptos de las niñas y niños como no limitados a un solo momento histórico, sino que se pueden ir actualizando en significados de diferentes épocas dentro de un presente determinado. Además de cómo los significados de paz de épocas anteriores pueden influir en el presente, haciendo que los conceptos estén en constante interacción con el contexto histórico.

Las niñas y niñas expresaron en el marco de la dimensión sujeto emoción que la paz es una manifestación que se puede experimentar a través del cuerpo y las emociones no solo como una ausencia de violencia, sino como un estado de bienestar y respeto hacia los demás a su alrededor. Cada parte del cuerpo mencionada por las niñas y niños tuvo un significado simbólico que reflejó su comprensión del mundo por medio de sus

cuerpos y emociones relacionas, por ejemplo, la Cabeza represento el pensamiento positivo y la claridad mental, rechazando ideas ‘’negativas’’ o ‘’dañinas’’ para ellos que afectaran a las personas que están cerca en su entorno. Los Ojos como representación de la mirada hacia los demás con respeto y evitando la confrontación visual, o un mensaje negativo. Boca fue pensada como un canal de expresión que debe ser utilizado para promover aspectos positivos, evitando las groserías o insultos hacia los demás. El Corazón se situó como el centro de las emociones y es donde los niños ubican la capacidad de amar a sus amigos, familiares y dar paz. Las manos, fueron entendidas como herramientas tanto para la violencia como para el afecto, pero las niñas y niños optaron por abrazar y cuidar con ellas. Y los pies se asociaron con el caminar hacia la paz, evitando caminos de envidia o violencia, como se nombraron: ‘’Los buenos pasos’’.

Entendimiento común de paz a partir de los dibujos corporales

Las niñas y niños compartieron varias ideas centrales que se pueden comprender como primer concepto. La paz como amor y respeto. Las 5 cartografías de las niñas y niños relacionaron la paz con el amor, la bondad y el respeto hacia los demás. Sugiriendo un entendimiento común de la paz como una fuerza que es positiva y que se puede manifestar en las interacciones cotidianas. Se interpreta que la paz es entendida como algo construido desde lo relacional y comunitario. Las niñas y niños en sus representaciones comparten que el concepto de paz surge a partir de interacciones cotidianas donde predominan valores como el amor, el respeto y la bondad. Es decir que la paz desde lo corporal y emocional se experimenta y se practica en las relaciones con los demás. En relación con lo representado por las niñas y niños de forma amplia la paz también se entiende como un proceso que debe emerger desde la base, desde las comunidades locales, Sarmiento, Rodríguez y Baquero (2016) lo que implica prácticas

pacíficas que son desarrolladas por los propios actores involucrados, y no impuestas. En este sentido se pone énfasis en las relaciones como el fundamento para la construcción de paz.

Ahora bien, para las niñas y niños la paz no está vinculada con procesos formales o institucionales, sino con su vida cotidiana, una comprensión de paz que emerge desde lo cercano y lo inmediato. La apuesta de autores como Fontan (2014) sobre "descolonizar la paz" permite pensar que la paz no debe ser algo impuesto por actores externos o elites, sino un proceso que es generado desde la comunidad misma. Esto puede ser interpretado como un paralelo a cómo las niñas y niños visualizan la paz en su propio contexto, partiendo de lo relacional. Además, las niñas y niños en ese sentido sueñan con futuros sin violencia, construidos desde sus interacciones familiares y pedagógicas, que existe en el hoy el deseo de crear espacios de paz múltiples, según sus propias experiencias y expectativas. La construcción de paz desde la base también sugiere la existencia de "pluriversos", o múltiples formas de paz, que dependen del contexto y las particularidades de cada comunidad. Aquí, se vincula con las visiones del grupo de niñas y niños que tienen del futuro, en las cuales se excluye la violencia y se fomentan transformaciones relacionales.

Rechazo a la violencia desde cuerpo y emoción

Como segundo concepto que se evidencia en la interpretación de las cartografías corporales fue el *rechazo a la violencia*. El grupo quienes incluyeron en sus representaciones lo que es y no es la paz. Las niñas y niños expresaron un rechazo explícito a la violencia, tanto verbal como física. Este rechazo formar parte de su comprensión y representación de la paz, como lo muestra la cita de Juan: "La paz es no pegarle a los demás", lo que implica la conciencia de que la paz es evitar

comportamientos violentos hacia los otros. La violencia armada en Colombia es reconocida como una realidad persistente y compleja. Sin embargo, en el plano de lo teórico se está proponiendo que las niñas y niños deben ser vistos no solo como víctimas, sino como agentes activos capaces de rechazar la violencia que experimentan en sus contextos y participar en la construcción de paz, así como se interpreta en las narrativas del grupo. Este horizonte coincide con el rechazo que los niños ya manifiestan hacia la violencia en su día a día. La capacidad de agencia Grandas, et al. (2016) de niñas y niños se manifiesta además en que, aunque los niños expresan su rechazo a la violencia, también muestran, implícitamente, una capacidad para definir lo que es paz y lo que no es paz, sugiriendo una conciencia sobre sus propios roles en la generación de paz.

No son simplemente receptores de la violencia, sino que pueden contribuir activamente al desarrollo de ideas que pluralicen el concepto y la experiencia de la paz. Desde las investigaciones de narrativas y relatos de niñas y niños se destaca que es necesario cambiar el enfoque de victimización hacia uno que reconozca la capacidad de los niños de gestionar sus vidas y participar en la transformación social. Esta idea de agencia se vincula a las representaciones de los niños que rechazan la violencia y abogan por relaciones que son pacificas.

Los niños ven la paz como algo que se practica en sus *relaciones cotidianas* y rechazan las formas de violencia que pueden surgir en esos entornos, indicando un deseo de un entorno seguro y respetuoso, en la familia, escuela, barrio. En este sentido el núcleo familiar y comunitario es clave para tejer lazos de respeto, lo que resalta el potencial de estos espacios para la reflexión y practica de la paz, incluso en situaciones de violencia. Esto hace énfasis en que las niñas y niños no solo rechazan la violencia, sino que desean entornos donde puedan desarrollarse sus capacidades de manera tranquila.

La paz como una experiencia corporal, emocional y relacional

Otro fenómeno para interpretar es la concepción de *la paz como experiencia corporal,* un concepto que es emergente en la investigación. La representación del grupo sobre la paz como algo que se experimenta en el cuerpo fue relevante. Las niñas y niños no solo hablaron de la paz en términos abstractos, y desconocidos, sino que la ubicaron en partes específicas de su cuerpo relacionándola con las emociones que les producía: ‘’La paz es no decir groserías y la ubico en la boca’’. Allí se puede percibir la relación entre cuerpo y emoción que experimentan las niñas y niños para leer y comprender el mundo. A partir de la conexión entre lenguaje, sentidos y experiencias dan significado a lo que está en sus entornos próximos. Además, la representación de su corporalidad por medio de la cartografía permite la reflexión sobre como las niñas y niños construyen su concepción de sí mismos.

En cuanto a lo *relacional,* aparece que para las niñas y niños la paz está directamente conectada con cómo son tratados por los demás. Es decir, en la narrativa de Angie, por ejemplo, el trato negativo que experimenta en el colegio le impide sentir paz en este escenario de relacionamiento:

’’No siento paz cuando estoy caminando en el colegio’’ Angie.

Mientras que en casa y el barrio parecen ser más positivas para ella lo que le permite hacerla sentir más tranquila y segura:

‘’Siento paz cuando camino en casa o barrio’’ Angie.

Uribe, Rodríguez y Baquero (2022) mencionan que la paz tiene una dimensión relacional clave, en la que las redes de relaciones que se construyen en los espacios sociales influyen directamente en el proceso de construcción de paz. Esto es claro en las narrativas representadas por medio de las cartografías corporales de Juan, Angie, Nicolas, Tatiana, Brayan y Gennifer donde sus relaciones interpersonales definen en gran medida su percepción de paz. En este sentido en un plano amplio la cultura de paz se

construye a través de la interacción diaria y las dinámicas sociales que ocurren en espacios locales como la escuela, la familia y la comunidad.

Por otro lado, se evidencia que para las 6 niñas y niños en sus narrativas la paz se va construyendo de manera situada y contextualizada. Angie, menciona que se siente en paz en su casa y en su barrio, lo que muestra cómo ciertos espacios son percibidos como seguros y propicios para la paz, como se mencionaba anteriormente mientras que otros, como el colegio, no lo son. Los lugares son aquellos donde las niñas y niños experimentan la experiencia o vivencias y esto se vincula a la percepción que se tiene sobre estos. Los procesos o la construcción de paz pueden entenderse como "espacios sociales y de relación".

La construcción de paz desde abajo no es un proceso que haga desde las élites o de arriba hacia abajo, de manera unidireccional sino como algo que se genera desde los propios territorios, es decir, desde los espacios locales donde las personas viven e interactúan y se relacionan en colectivo. En el caso de las niñas y niños que participaron en la investigación estos territorios como el barrio, el colegio, la asociación, la familia son escenarios donde viven sus experiencias de paz y estas están directamente vinculadas con la manera en que estos espacios son habitados y gestionados.

Como lo mencionaba en la narrativa se evidencia una percepción de paz que se construye desde lo local e inmediato. Esto coincide con la postura teórica que propone que la paz no puede ser impuesta desde arriba (por gobiernos o estructuras estatales), sino que debe movilizarse desde abajo, a través de los territorios y comunidades locales. Las niñas y niños viven esta realidad de forma directa ya que sus entornos inmediatos son donde experimentan la paz o la violencia.

Dimensión familiar (Técnica historietas)

Violencia y Bullying.

La narrativa numero 1 titulada: ‘’Daniel y sus amigos’’ desarrolla el tema de la violencia vivida en entornos escolares. La narrativa describe como un grupo de niños compañeros al parecer del colegio se unen para realizar acciones de acoso y hostigamiento en contra de otros compañeros del mismo entorno:

‘’Un día llego al colegio un nuevo compañero y empezaron hacerle bullying diciéndole que nadie lo quería y que era un niño tonto. Él se ponía muy triste porque lo molestaban en el colegio.’’

Una situación que para el autor de la obra el bullying es una experiencia y conducta que estaría influenciada por un grupo de otros pares, con el objetivo de pertenecer o de buscar aceptación.

En esta narrativa el protagonista, Daniel inicialmente participa en los actos de bullying, envuelto en dinámicas de poder que pueden existir en las relaciones de amistad, entre niños donde el comportamiento inadecuado puede ser incentivado o mantenido por la influencia del grupo. Un punto central en la narrativa es cuando el protagonista, piensa, reflexiona y decide que no quiere continuar participando en el bullying:

‘’Pero Daniel dijo no más estoy cansado de hacer bullying a nuestros compañeros…’’

Demostrando un aspecto importante o un desarrollo de empatía y de toma de conciencia sobre una acción de daño que sus actos causan a los demás. Daniel (el protagonista) rompe con el ciclo de abuso y violencia, lo cual representa un cambio moral y personal muy importante. En términos investigativos se propone el reconocimiento de la noción de agencia que tienen las niñas y niños, capaces tomar acción y conciencia sobre

situaciones que para ellos resultan negativas, esto poder ser una herramienta fundamental para su desarrollo y prevención en situaciones de conflicto. Es decir, como lo desarrollan Grandas, al et. (2016) aunque existe en el plano de la realidad la perspectiva proteccionista se destaca la importancia del lenguaje y la acción en la construcción de subjetividades, abogando por un reconocimiento de las potencialidades de niñas y niños como agentes de transformación en sus propias relaciones y entornos

En esta narrativa en particular se puede observar además la figura de la profesora en un papel relevante en la resolución del conflicto. Cuando Daniel decide contarle a su profesora sobre el acoso:

‘’Daniel que vio esta situación fue a contarle toda la verdad a su profesora y la profesora de Daniel le contó a sus papás. La profesora hizo que hicieran un acuerdo y así Andrés, Nicolás y Brayan formaron un acuerdo de paz con sus compañeros’’.

Hay un aspecto de confianza depositada en algunos de los adultos como figuras de autoridad y como mediadores en situaciones de conflicto. El hecho de que la profesora intervenga y genere un escenario de resolución del conflicto podría implicar un énfasis en la participación de los adultos en la resolución de problemas. No se aleja de que el adulto esté presente en el ejercicio, sino que pueda ser uno de los mediadores en el mismo escenario de conflicto.

En la narrativa existe una clara y potente comprensión de la paz como un proceso activo y no solo un estado pasivo. La construcción de la paz requiere acciones concretas, reflexión personal y cambios en las relaciones interpersonales, como lo demuestra Daniel en la historia. Es un enfoque que destaca valores como la empatía, la responsabilidad y el respeto hacia los demás, sugiriendo que el autor de la obra ha internalizado una concepción positiva de la paz que va más allá de la ausencia de conflicto.

Llama la atención en la narrativa además de lo ya antes desarrollado el dibujo de la paloma blanca que ubica al final de la historia. Este dibujo podría estar relacionado a la

representación de la paz en un horizonte de paz tradicional. El símbolo de la paloma de la paz ha sido ampliamente reconocido, es una de las representaciones culturales universales que en este caso usa el autor de la obra o narrativa para expresar su comprensión de la paz y la resolución de conflictos. La conexión entre el símbolo que se usó para representar un concepto expone la perspectiva tradicional e institucional que permea la cultura y crea subjetividades; forma en que las niñas y niños representan también la paz.

Concepto de paz en la familia

El análisis del concepto de familia aparece en 4 de las narrativas realizadas por las niñas y niños. En estas narrativas se evidencian temas centrales sobre de la paz, la familia y la resolución de conflictos, los cuales se articulan a través de las experiencias cotidianas y las dinámicas familiares. A través de las 4 narrativas sus historias y dibujos, las niñas y niñas expresaron su comprensión de la paz como un estado de tranquilidad, amor dentro de su entorno familiar. Este concepto de paz se experimenta en momentos compartidos con la familia, como las festividades o salidas al cine, donde los vínculos familiares se fortalecen. La paz no un estado abstracto, sino algo que se vive en los pequeños momentos de la vida cotidiana del día a día que se experimenta en las interacciones afectivas entre los miembros de la familia:

’Había una vez una familia que vivía en Altos de la Florida. Vivían en una casa de dos pisos. Un día celebramos el día de las madres con mi familia**’’, ‘’** ’Había una vez un niño llamado Andrés y su familia que un día salieron a comer sopa y nos fuimos al cine y vimos la película de mi *villano favorito* después nos fuimos a la casa a acostarnos…’’

En las narrativas las niñas y niños representan el concepto de familia como el eje fundamental de su bienestar emocional. La familia es vista como un espacio seguro donde los conflictos pueden resolverse, y donde el amor entre hermanos y padres es el

vehículo para la reconciliación, como lo muestra la historia de los hermanos que se reconcilian después de una pelea:

> ‘’En mi familia mis dos hermanos se estaban peleando porque se agarraban las cosas y se peleaban todos los días. Un día mi papá les dijo que si volvían a pelear los castigaban, pero no hicieron caso y se seguían peleando. Mi hermana le dijo que no volviéramos a pelear. Mi hermano dijo que está bien… y se dieron un abrazo y vivieron felices para siempre, fin’’.

Se observa además que la resolución de conflictos en las niñas y niños donde los conflictos interpersonales, como las peleas entre hermanos, son parte de su desarrollo social y emocional. En la historia de los hermanos que se peleaban, se evidencia cómo el conflicto es una parte normal de la convivencia familiar, pero a través del diálogo y la mediación (en este caso, la intervención del padre y la hermana), los niños logran llegar a un acuerdo y restaurar la paz familiar. Este proceso de mediación es un mecanismo clave en la resolución de conflictos en contextos familiares, donde el aprendizaje emocional se da en la interacción con los demás.

Los niños conceptualizan la paz en términos familiares y no necesariamente en contextos más amplios de conflicto social o violencia estructural, como ocurre en diversos estudios. Para los niño y niñas que participaron en la investigación la paz se experimenta en momentos de convivencia familiar y la resolución de conflictos domésticos, lo que sugiere una comprensión de la paz más inmediata y vinculada a su realidad.

El valor simbólico del amor, como lo muestran los dibujos de los hermanos con un corazón en el centro, muestras una forma de paz basada en el afecto y la reconciliación, lo que puede ser explorado en otras investigaciones que analicen cómo los niños interpretan conceptos abstractos a través de sus experiencias más cercanas. Es importante destacar que las niñas y niños no son receptores de paz o sujetos pasivos dentro del hogar, sino que también tienen un rol activo en el ejercicio del bienestar familiar

y en la solución de problemas, como lo demuestra la intervención de la hermana en la narrativa para detener la pelea entre sus hermanos. Esto propone una visión crítica sobre cómo los niños pueden ser considerados agentes de paz, tanto en sus familias como en la sociedad, y cómo sus percepciones y experiencias cotidianas pueden contribuir a una comprensión más amplia de la construcción de paz en contextos sociales más amplios.

Violencia y Migración

Las categorías de violencia y migración surgen de la narrativa titulada: ‘’La historia de mi familia’’. En la representación se observa en color negro, rojo y verde, el título. Seguido de un texto escrito en lápiz negro, que dice:

> ‘’Mi vida. Yo nací en Colombia, pero me fui a Venezuela, allá las personas tenían que refugiarse en sus casas, es una zona muy peligrosa donde vivía en ese tiempo y por las circunstancias nos venimos aquí. Todo era bonito porque todo era diferente…’’

En la narrativa se encuentran varios temas centrales relacionados con la violencia y la migración. En primer lugar, se destaca el desplazamiento forzado que la niña autora de la narrativa experimenta debido a la violencia en su entorno. La frase "las personas tenían que refugiarse en sus casas" describe un escenario de miedo e inseguridad que vivió y que obligo a su familia a migrar a desplazarse a otro lugar esto se vincula a la conversación que se tuvo con la coordinadora de la asociación Codo a Codo, quien describía que varias de las familias que habitaban el barrio Altos de la florida estaban conformadas por madres cabeza de hogar, llegan personas de todas partes por la violencia y el conflicto o porque los sacaron amenazados de varios de los territorios y población migrante que llegaban buscando oportunidades de subsistencia. Es decir que la narrativa refleja el impacto de la violencia ha tenido en la vida cotidiana de las personas que han salido de sus territorios y quienes se ven forzados a buscar un lugar más seguro para ellos y sus familias. Otro tema clave es la discriminación y exclusión social, ya que la

niña narra cómo, al llegar a un nuevo país, no se le permitía estudiar debido a su origen venezolano, lo que le generaba tristeza y frustración:

> ‘’Lo peor era que no me dejaban estudiar porque veníamos de Venezuela y nunca me había imaginado algo igual yo siempre pensé que nos aceptaban como soy, pero no. Yo no era feliz, me sentía discriminada y así fue como todos los días.’’

La desigualdad estructural y la estigmatización que enfrentan las niñas y niños en contextos de conflicto armado o en procesos migratorios, presenta un patrón común de violencia sistemática que afecta sus vidas, su acceso a derechos y su participación social. La Comisión de la Verdad (2022) permite comprender cómo, en el contexto del conflicto armado, los actores han tratado a las niñas y niños como objetos pasivos y manipulables, lo cual forma parte de una racionalización de prácticas violentas que han ido buscando controlar territorios y obtener ventajas militares.

Otros estudios por ejemplo como el “Más allá de la victimización" reconoce a los niños no solo como víctimas, sino como actores con capacidad de participación en la construcción de paz, aspecto importante porque va criticando el enfoque puramente proteccionista que invisibiliza sus aportes y la agencia de las niñas y niños en la construcción del tejido social.

Esta visión de las niñas y niños como sujetos pasivos, vulnerables y estigmatizados se observa en la narrativa. Al haber exclusión del acceso a la educación debido a el origen venezolano, enfrenta nuestra autora una forma de discriminación social y estructural, similar a la que sufren los niños en contextos de conflicto armado, donde son considerados "potenciales criminales" o se les niega la posibilidad de participar en los escenarios sociales. Este paralelismo evidencia de forma puntual cómo la violencia, ya sea en el marco del conflicto armado o la migración, se normaliza y se perpetúa a través

del silencio y la complicidad, reforzando estereotipos que deshumanizan a las niñas y niños, relegando a otros planos sus derechos fundamentales.

El enfoque sobre la participación de los niños en la reconstrucción de sus propias vidas, mencionado en el estudio y en la Comisión de la Verdad (2022), también se relaciona con la narrativa, la historia es un llamado a ser reconocida como un sujeto de derechos y a ser tratada con igualdad en el nuevo contexto social, en lugar de ser vista como diferente por su origen. Es así, que la participación de las niñas y niños en la reivindicación de sus derechos y la importancia de brindarles espacios seguros emergen como claves para transformar su realidad y romper los ciclos de discriminación y exclusión.

Finalmente, el dibujo de ella tomada de la mano de su padre y la frase "nos sentimos en convivencia" presenta un tema interesante sobre como ella se relaciona y percibe a su familia dentro de la búsqueda de protección y estabilidad.

Para aspectos investigativos la forma en que se expresa la experiencia de la migración y la violencia desde la perspectiva de niñas y niños es un aspecto que es fundamental. El uso del texto y las representaciones visuales permitió explorar cómo los niños internalizan y representan situaciones de sus experiencias. El dibujo, en particular, agrego un aspecto emocional y simbólico que complementa el relato textual, la imagen de una persona apuntando con un arma refuerza la presencia de la violencia, mientras que la escena con el padre refleja seguridad y protección. Además, el aspecto de la educación que emerge como un obstáculo importante para las niñas y niños en proceso de migración. Este fenómeno es clave en estudios que exploren el impacto de la migración en el acceso a derechos, como la educación, y la exclusión que enfrentan las niñas y niños migrantes en diferentes contextos.

Violencia social, conflicto armado

La categoría conflicto social y armado, surge en el análisis de 3 de las narrativas realizadas por las niñas y niños. En ellas se logra observar el tema de paz y la violencia vinculada a la realidad social de los niños, marcada por el conflicto armado y la migración, Por ejemplo, en el "Cuento de paz", se plantea que la paz está relacionada con la ausencia de violencia, específicamente la ausencia de la guerrilla se ve una vivencia directa o cercana al conflicto:

> ‘’La paz es cuando la guerrilla no nos molesta y hay mucha paz. Las provisiones de armas no se permiten en mi pueblo, porque esta provisión de bombas no se permite solo a los que están en guerra’’.

El uso de la imagen de armas realizada por el autor de la narrativa las cuales están tachadas podría simbolizar el rechazo a la violencia y una intensión de vida en paz y tranquila. De este modo existe una comprensión de la paz como la eliminación del peligro que atenta contra su propia vida.

Otro de las narrativas desarrolla el tema del desplazamiento forzado debido al conflicto armado en el país donde una familia es desplazada por la guerrilla y busca un nuevo comienzo en Bogotá:

> ‘’Había una vez un niño que vivía en un pueblo lejano en paz y armonía. Hasta que un día llegó la guerrilla y los sacó de su casa’’.

En la historia hay varios desafíos que se enfrentan para los protagonistas, como no saber inglés y la falta de recursos. La paz se entiende no solo como una ausencia de violencia, sino como la posibilidad de reconstruir una vida digna lejos del conflicto.

La violencia es parte de la vida cotidiana de los niños, quienes crecieron entre acciones que ponían en peligro sus vidas y conflictos por ejemplo entre vecinos. Sin

embargo, a través de la amistad y la ayuda colectiva, los personajes de las narrativas logran ser sujetos de transformación:

> ’Había una vez un pueblo donde vivían tres niños que se llamaban Miguel, Stiven y Maikol. Ellos eran amigos desde que tenían 3 años y al transcurrir el tiempo ya era común ver tiroteos y peleas entre los mismos vecinos por cosas muy simples. Al pasar los años las peleas eran más graves y la niñez y la adolescencia fue muy violenta. Pero la amistad que ellos tenían era más grande la violencia’’.

Hay un mensaje de paz para su comunidad y su entorno inmediato. Es importante este fenómeno porque evidencia la capacidad de las niñas y niños para transformar su entorno, creando y reconstruyendo a través de sus narrativas experiencias de vida encaminadas a la tranquilidad y a relaciones y lazos de amistad.

Dimensión territorial (Técnica fotografía)

Representación de la paz y el conflicto en espacios educativos comunitarios

En esta parte se realiza la interpretación de las narrativas visuales (fotografías) de niñas y niños, que se realizaron en el 5 encuentro pedagógico realizado en la Asociación Codo a Codo. La representación de la paz y el conflicto en espacios educativos comunitarios, que realizan las niñas y niños tal como se observa en la en cada una de las 3 fotografías tomadas por ellos mismos, revela varias conexiones y diferencias clave entre los conceptos a representar. A través de una inicial lluvia de ideas, las niñas y niños definieron la paz mediante términos como buen ambiente, amistad, música, arte y cuidado del planeta, mientras que el conflicto fue asociado con la envidia, el maltrato, el bullying, las peleas y el machismo. Estas ideas se relacionan cómo las niñas y niños perciben estos conceptos, y también cómo los representan visualmente en un contexto que es educativo y comunitario.

Las 3 fotografías aportan una dimensión visual a estas nociones que pueden ser abstractas. En la primera imagen, se observa dos niños que se abrazan con expresiones de cercanía y felicidad, lo permite analizar que la paz, para las niñas y niños autores de la narrativa está intrínsecamente ligada a la amistad y a las relaciones interpersonales positivas.

La descripción: “No al maltrato de hombres y mujeres. Amistad”, refuerza esta idea al plantear que la paz implica el respeto mutuo y el rechazo al maltrato o al daño de otra persona. En este caso, el espacio educativo donde ocurre la escena simboliza para ellos un lugar donde se fomenta y experimenta la paz a través de las diferentes actividades comunitarias y de respeto que se generan allí.

Otra imagen muestra a una niña en un ambiente musical, rodeada de instrumentos como un piano, tambores y una batería. El autor de la fotografía expresa que:

“La música significa poder expresarse con la música, el amor y la paz”.

El arte, y en particular la música, es visto como un canal para la expresión emocional positiva y la creación de un ambiente de paz y tranquilidad para ellos. Este uso del arte como medio para fomentar la paz se relacionan con las ideas previas de amistad y respeto, expandiendo la noción de paz hacia una expresión creativa, sonora y personal y colectiva.

En contraste, la tercera imagen aborda el conflicto desde una perspectiva de empatía. Se observan dos niños, uno de ellos consolando a una niña que parece estar triste, con la mano en su cabeza en un gesto de apoyo. La descripción de la foto menciona la empatía como clave, subrayando que uno debe aprender a ponerse en el lugar de los demás.

El conflicto, representado por el dolor emocional de la niña, no se aborda a través de la violencia o la confrontación, sino mediante el apoyo emocional y la comprensión,

mostrando que, incluso en situaciones de conflicto, se pueden generar la paz mediante la acción de la empatía hacia los otros.

En las relaciones entre estas representaciones, se encuentra que hay un vínculo evidente entre la paz y la empatía. Las dos ideas se presentan como necesarias para la resolución de conflictos. La amistad, el arte y la empatía emergen como elementos fundamentales que no solo definen la paz, sino que también proporcionan una forma de enfrentar los conflictos. Las fotografías muestran que, en un entorno educativo comunitario como en el que conviven todos los días, las niñas y niños aprenden mediante el proceso a reconocer sus emociones y relaciones, creando ambientes de apoyo colectivo.

Existe en las representaciones una distancia entre paz y conflicto, ambas ideas o conceptos parecen estar en polos opuestos, pero se comienzan a encontrar estrechamente en términos de cómo se aborda cada uno. El conflicto, por ejemplo, caracterizado por el maltrato, según las niñas y niños las peleas y la envidia, se resuelve mediante el fomento de la paz a través de valores como la amistad y la empatía. La distancia entre estos conceptos se acorta cuando se introduce el factor humano: la empatía y el respeto permiten transformar situaciones de conflicto en oportunidades para experimentar la paz.

Es decir, las representaciones de las niñas y niños de paz y conflicto en la asociación como espacio educativo comunitario evidencia que en estos espacios la paz se va construyendo a través de relaciones de respeto entre los compañeros, el arte y la empatía. Y es pensada desde la idea de los valores. El conflicto, por otro lado, se percibe como una realidad inevitable, pero que puede ser manejada mediante estos mismos valores. Aquí es fundamental observar el vínculo entre representación de la paz en términos de valores de las niñas y niños y las obligaciones legales internacionales que refleja el principal objetivo internacional de buscar y mantener la paz mediante la

educación para la paz, basado en la misma idea de los valores como principios fundamentales Madrigal (2020).

La Educación para la Paz tiene sus raíces en el movimiento de la Escuela Nueva a principios del siglo XX, impulsada por el impacto de la Primera Guerra Mundial. Posteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, allí se continuó con el análisis de temas como la comprensión global y la inclusión de áreas nuevas como los derechos humanos y el desarme.

En la década de 1960, la Educación para la Paz ganó mayor relevancia con el surgimiento de la investigación sobre la paz, vinculando el concepto de paz con el desarrollo. Todo esto desde los objetivos de organizaciones internacionales como la ONU. Es decir, desde este enfoque educar para la paz implica enseñar sobre principios y valores, y se concibe como una experiencia que atraviesa múltiples dimensiones para fomentar el equilibrio en los diferentes aspectos que constituyen la integridad del ser humano, tales como el ámbito emocional, psicológico, biológico y espiritual. En esta línea, la UNESCO ha apoyado este enfoque.

La representación de la paz por parte de las niñas y niños en este contexto educativo comunitario coincide con esta teoría en varios aspectos clave. Para ellos, la paz se manifiesta a través de valores como la amistad, el respeto, la música, el arte y el cuidado del planeta, conceptos que, al igual que en la educación para la paz, promueven el concepto de bienestar integral del ser humano.

Las imágenes creadas por los niños refuerzan estas nociones: en la primera, el abrazo entre dos niños simboliza la cercanía y el afecto, aspectos esenciales para las relaciones interpersonales positivas, que, según la educación para la paz, son fundamentales para la construcción de una sociedad pacífica. Esta representación está alineada con la tesis de la educación para la paz, que se orienta hacia la creación de

espacios donde la paz se vive y se experimenta a través de la interacción social, tal como lo refleja la descripción de la foto: “No al maltrato de hombres y mujeres. Amistad”.

Es importante entender desde una postura crítica la relación entre ambas perspectivas que refuerza la idea de que la paz, más allá de un concepto abstracto, se construye a diario a través de actos concretos y valores que se viven y se enseñan en la educación. El hecho de que los niños asocien la paz con elementos como la amistad, el arte y la empatía muestra que estos valores son los que se enseñan y aprenden y que se asocian a la paz no solo para la resolución de conflictos, sino también para el desarrollo personal y colectivo.

La educación para la paz es una obligación legal, como menciona Madrigal (2020), pero se propone que sea pensada también como un proceso continuo más allá de la idea de valores. Una educación para la paz desde el enfoque de entender la construcción de paz como acciones que puedan analizar críticamente las estructuras sociales, para actuar en ella en las diferentes dimensiones. Una Educación para la Paz que se desarrolla como herramienta transversal, que genere equilibrio en espacios educativos basados en la reciprocidad, el cuidado, la solidaridad y la construcción de sentidos de comunidad.

Representación de la paz y el conflicto en el barrio

Para en análisis de las ultimas 3 fotografías se evidencias aspectos relevantes que van construyendo el concepto de la paz y el conflicto en el barrio altos de la florida propuesto por las niñas y niños.

En la primera narrativa visual, se observa un niño quien está mirando un mural y simula estar pintándolo. Hay una apuesta por hablar sobre el arte y este como un medio de expresión personal y comunitaria. La descripción que acompaña a la imagen menciona que el dibujo y la pintura permiten expresar emociones, la creatividad. Las niñas y niños

representaron la paz desde la expresión artística como herramienta para reconocer emociones y crear espacios de participación en su territorio. En este sentido, el ejercicio de participación es central. Se reconoce una clara intención de promover acciones concretas en los espacios del barrio. Allí es fundamental reconocer a las niñas y niños como agentes con la habilidad de transformar socialmente su entorno Grandas, al et (2016).

Las niñas y niños son individuos con capacidad de gestionar y agenciar la construcción de la paz, la democracia y la reconciliación. El evidenciar estas acciones y proporcionar espacios genera un cambio de enfoque hacia el potencial de los niños, fomentando una perspectiva que resalte sus capacidades.

En la segunda imagen, se muestra a niños jugando fútbol en un espacio abierto. Un aspecto importante que se representa es el énfasis del juego y la interacción social como medio que genera felicidad, la igualdad y la diversidad. El fútbol aquí no se presenta como una actividad física, sino como un espacio donde se comparte, se ríe y se crea comunidad.

El niño sentado observando el juego añade una capa más de interpretación, sugiriendo que tanto la participación como la observación son parte de esta experiencia de convivencia. El mensaje de las niñas y niños de que "somos iguales pero diferentes" propone la diversidad en el contexto de la igualdad, promoviendo la idea de que las diferencias no nos separan, sino que enriquecen las relaciones sociales.

La tercera imagen se centra en temas de medio ambiente y los derechos humanos, particularmente el derecho al agua. Los elementos como el carrotanque, las canecas y las personas adultas alrededor reflejan una preocupación colectiva por el acceso a recurso esencial. Las niñas y niños representan su posición política del agua como un derecho humano; el acceso al agua está vinculado al bienestar del de su comunidad en el barrio. La mención de "árboles, flores, mar" también sugiere una

interdependencia entre los seres vivos y las personas quienes habitan el territorio. Las tres narrativas vinculan la vida comunitaria, el bienestar individual y colectivo, y el respeto por el entorno. El arte, el juego y el medio ambiente se representan como pilares fundamentales para el desarrollo personal y social, donde cada uno de estos espacios fomenta la paz desde diferentes perspectivas. El arte y el juego están directamente conectados con el desarrollo emocional, mientras que el cuidado del medio ambiente se relaciona con la justicia social y los derechos humanos.

En este último apartado de la investigación se desarrollan diversos puntos que argumentan el cumplimiento de los objetivos específicos establecidos durante el proceso de investigación. El primer objetivo específico fue identificar las dimensiones corporales y emocionales de niñas y niños que, en el escenario de posacuerdo, construyen nociones de paz. Este objetivo se alcanzó mediante la identificación de estas dimensiones, descubriendo que la paz, desde la perspectiva de las niñas y niños, es experimentada como una vivencia corporal. Este concepto emergió durante la investigación y resultó especialmente relevante, ya que las niñas y niños hablaron de la paz en términos abstractos, sino que además ubicaron en partes específicas de su cuerpo, relacionándola con las emociones que les genera.

Por ejemplo, una niña expresó: "La paz es no decir groserías y la ubico en la boca". Esta afirmación evidencia cómo los niños perciben la paz a través de la conexión entre cuerpo y emoción, utilizando su lenguaje, sentidos y experiencias para interpretar y dar significado a su entorno inmediato. Además, la representación de su corporalidad a través del dibujo corporal permitió reflexionar sobre cómo las niñas y niños construyen su autoconcepto y nociones de paz. Otro hallazgo significativo fue la dimensión relacional, ya que, para las niñas y niños, la paz está directamente vinculada con el trato recibido de los demás.

Este aspecto conecta con la tesis de Grandas et al. (2016), quien destaca a los niños como agentes relacionales capaces de transformar socialmente su realidad. Este enfoque teórico reconoce su participación en la construcción de paz y su capacidad de actuar y tomar decisiones en sus territorios. Asimismo, este objetivo se relaciona con las aportaciones de Valdez (2016), quien propone entender los procesos de construcción de paz como estrategias transformadoras que se manifiestan en varias dimensiones: estructural, mediante leyes y políticas económicas; relacional, a través de las relaciones y redes que se construyen; y cultural, al formar visiones del mundo.

El segundo objetivo de la investigación, estrechamente relacionado con el primero, consistió en explicar, a través de la exploración de la dimensión familiar, el agenciamiento de las nociones de paz de las niñas y niños Este objetivo se alcanzó al evidenciar que las nociones de paz están profundamente influenciadas por el entorno familiar. Los hallazgos muestran que las niñas y niños asocian la paz con un estado de tranquilidad y amor dentro de su núcleo familiar. Este concepto se experimenta en momentos compartidos con la familia, como celebraciones, salidas al cine o actividades cotidianas, donde los lazos afectivos se fortalecen.

Lejos de ser una idea abstracta, la paz se vive en los pequeños actos cotidianos, en las interacciones afectivas que construyen con sus seres queridos. A diferencia de estudios que abordan la paz desde perspectivas relacionadas con el conflicto social o la violencia estructural, esta investigación destaca cómo las niñas y niños conceptualizan la paz desde su realidad inmediata, centrada en la convivencia familiar y la resolución de conflictos en casa. Esto sugiere una comprensión situada y práctica de la paz, más cercana a sus experiencias diarias que a nociones amplias o distantes.

Teóricamente, estos hallazgos se vinculan con el concepto de representación desde la perspectiva de Blanco (2012) y su análisis de Koselleck. Según esta teoría, los conceptos

actúan como mediadores entre la experiencia y la expectativa, conectando el pasado con el presente y proyectando posibilidades hacia el futuro. La noción de "espacio de experiencia" y "horizonte de expectativa" es clave en este contexto, ya que permite comprender cómo las vivencias pasadas de las niñas y niños, marcadas por el conflicto armado, influyen en sus percepciones actuales sobre la paz. A su vez, estas percepciones se ven transformadas por las expectativas educativas y comunitarias que proyectan escenarios de cambio en sus vidas.

Además, la polisemia y función sociopolítica de los conceptos destacan cómo las representaciones de nociones de paz pueden ir más allá de y pueden tener múltiples formas de ser pensada, siendo una herramienta para la transformación social. Esto se logra al mediar entre las narrativas individuales y colectivas de las infancias, permitiendo que las niñas y niños interpreten su entorno, y participen en la construcción de paz en sus familias y comunidades.

El tercer objetivo de la investigación fue analizar las formas de configuración de paz en niñas y niños del barrio Altos de la Florida, Soacha, en el marco del posacuerdo. Este objetivo se alcanzó a través del análisis de las narrativas visuales creadas por las niñas y niños mediante técnica de investigación como la fotografía. Las imágenes tomadas por los niños revelan de manera clara cómo configuran la paz y el conflicto en su entorno. Al principio del ejercicio, las niñas y niños definieron la paz con términos como "buen ambiente", "amistad", "música", "arte" y "cuidado del planeta", mientras que el conflicto lo asociaron con conceptos como envidia, maltrato, bullying, peleas y machismo. Estas representaciones evidencian que las niñas y niños están entendiendo estos conceptos y los visualizan en su vida y en su cotidianidad, particularmente en el contexto educativo y comunitario donde sus valores de paz son constantemente reforzados.

El análisis de las fotografías resalta la relación directa entre la paz y la empatía. En una de las imágenes, dos niños abrazándose simbolizaron la cercanía y la felicidad, aspectos esenciales para las relaciones cercanas entre pares. La paz, para las niñas y niños se construye a través de la amistad y el respeto mutuo. En otro caso, la presencia de instrumentos musicales en la fotografía reflejaba que la música es para ellos un canal de expresión emocional y un medio para crear un ambiente sin peleas. En contraste, el conflicto es representado no como un acto de violencia, sino como una situación en la que la empatía y el apoyo emocional pueden transformar el dolor en una oportunidad para fomentar la paz, sugiriendo que la resolución de conflictos se basa en la comprensión mutua, del otro como sujeto.

La representación de la paz y el conflicto en el barrio se complementó con una visión que integro las experiencias cotidianas de las niñas y niños con los principios de la Educación para la Paz. Según la teoría de Madrigal (2020), la paz se construye a través de los valores, como la amistad y la empatía, que se fomentan en espacios educativos y comunitarios. Las imágenes tomadas por las niñas y niños del barrio Altos de la Florida traza un camino donde este enfoque integral de paz, donde la paz no es entendida en lo indeterminado, sino un proceso vivido y experimentado en su entorno social. Las narrativas visuales sugieren que, en el barrio Altos de la Florida, la paz se construye a través de relaciones de respeto, juegos colaborativos, y el cuidado del entorno.

12. Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo, se destaca que la investigación cualitativa, con su diversidad de enfoques y métodos, permite una comprensión profunda y situada del problema estudiado. En este caso, el estudio se enfocó en la representación de construcciones de paz en niñas y niños en contextos de posacuerdo en Colombia. Situados en la asociación Codo a Codo en el municipio de Soacha. El uso de la hermenéutica ontológica política permitió una interpretación dinámica de las realidades sociales y políticas, reconociendo a las niñas y niños como actores clave en la creación de narrativas y realidades.

La metodología narrativa y visual fue esencial para observar las experiencias de las y los participantes de manera profunda, permitiendo que sus voces emergieran desde su propio contexto. El método narrativo, con técnicas como el dibujo corporal y las narrativas gráficas, facilitó la representación visual y textual de las vivencias de las niñas y niños, abriendo espacios para la transformación social y el fortalecimiento de la paz desde una perspectiva participativa y colectiva.

La investigación demuestra las posibilidades del enfoque visual en la investigación social, especialmente al utilizar imágenes dibujos y fotografías como herramientas narrativas que permiten construir relatos y significados. Al tener presente las propuestas teóricas de García (2010) y Mannay (2017), entre otros autores se reconoce que las imágenes proporcionan múltiples interpretaciones y permiten una comprensión profunda

de las experiencias individuales y colectivas de quienes participan en las investigaciones en este caso niñas y niños.

Las narrativas de paz expresadas por las niñas y niños demuestran que ellos perciben la paz como una experiencia vivida de manera cercana y cotidiana, relacionada con sus entornos inmediatos: el colegio, el barrio, y la familia. La paz no es un concepto abstracto para ellos, sino algo que se construye en sus interacciones diarias y en los espacios que habitan. Uno de los elementos centrales es que la paz se vincula con la seguridad y el respeto en las relaciones interpersonales.

Las dinámicas de solidaridad y apoyo en el hogar y la comunidad se contraponen con el maltrato y la violencia. Existe una convergencia en entender la paz no como una entidad singular o hegemónica, sino como una construcción dinámica, situada y relacional que emerge desde las experiencias y contextos locales. Las niñas y niños perciben la paz como algo profundamente arraigado en lo cotidiano, lo cual se alinea con la idea de "paces desde abajo" y con la necesidad de descolonizar la paz.

Las representaciones resaltan la dimensión corporal y emocional de la paz, en coherencia con los enfoques que priorizan las vivencias inmediatas, la diversidad de experiencias y la interconexión entre cuerpo, territorio y comunidad.

Es decir, las representaciones de construcción de paz de las niñas y niños desde sus narrativas y experiencia desafían las concepciones universales de paz promovidas por enfoques liberales y colonialistas, proponiendo en cambio una pluralidad de formas de entender y vivir la paz que resuenan con los valores y dinámicas de las mismas comunidades locales en un periodo de cambios a nivel social, político y cultural como el del posacuerdo.

La representación de la paz y el conflicto en los espacios educativos comunitarios y el barrio, basadas en las fotografías y narrativas de los niños, revelan varios aspectos. Las niñas y los niños asocian la paz con valores como la amistad, la empatía, la música, el arte y el cuidado del medio ambiente. En las representaciones del barrio, el fútbol y otras actividades recreativas como espacios para compartir, y celebrar la diversidad.

El juego es una forma de la convivencia pacífica y la construcción de comunidad y de participación. Se destaca la capacidad de las niñas y niños para actuar como sujetos de transformación, participación y agencia en su territorio. Por medio del arte y la expresión creativa, las niñas y niños representan sus emociones, experiencias y participan activamente en la transformación de su entorno.

Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para el diseño de políticas educativas y comunitarias que construyan paz desde las perspectivas de las niñas y niños integrando enfoques participativos que respeten sus saberes y experiencias

El trabajo de investigación se proyecta como la posibilidad de ampliar el enfoque a como las niñas y niños son sujetos activos en la representación y construcción de paz en sus territorios, explorar las capacidades para influir en la transformación social en sus contextos. Además de servir a investigaciones futuras y proponer desde los hallazgos ampliaciones en instituciones educativas formales o en espacios comunitarios que se proyecten a explorar las representaciones de paz o paces en plural de las infancias en perspectivas de acción, participación y transformación.

REFERENCIAS

Acevedo Suárez, A., y Báez Pimiento, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. Reflexión Política20(40), 68-80.

Adarve Zuluaga, P., González Álvarez, S., y Guerrero Quintana, M. A. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, *11*(2), 61–71. https://doi.org/10.14483/2422278X.13177

Albornoz M. (a/n). Educación y dignidad humana. Recuperado de

Alvarado, M. C. O.-A. S. (2018). CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO: narrativas generativas para la construcción de paz. Molano Londoño e Hijos Ltda. Editorial Zapata, Manizales, Colombia - 2018. http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/Coleccion_virtual/1_CONSTRUCCION_SOCIAL.pdf. pp. 29-61

Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. & Sánchez-León, M. C. (2016). Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 987-999.

Baquero-Melo, J., Müller, F., Rauchecker, M. y Segura, R. (2022). El posacuerdo en Colombia. Procesos situacionales. Temporalidad, territorio y materialidad. Capítulo 1: . Temporalidad, territorialidad y materialidad de procesos situacionales del

posacuerdo en Colombia . Bogotá, D. C.: Editorial Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/urosario9789587849820. pp. 19-47

Blanco, J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos. Politeia, vol. 35, núm. 49, julio-diciembre, 2012, pp. 1-33

Calle Alzate, L. (2017). Entre La Violencia, la colonización y la adjudicación de reservas:

Carvajal, M. A. (2022). *Subjetividades políticas en devenir: narrativas de subjetivación política en el contexto del post acuerdo, de excombatientes de las Farc- Ep en Bogotá*. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11349/29638

Castro, S. (2014). Teoría tradicional y teoría critica de la cultura. Universidad Javeriana de Bogotá. file:///C:/Users/aleja/Downloads/Teoría%20Tradicional%20vs%20Teoríacrítica%20Santiago%20Castro-010.pdf

Ceballos, M. (2003). Viaje por el concepto de representación. *Signo Y Pensamiento*, *22*(43), 11–21. Recuperado a partir de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/3651

Cepeda, J. (2016). *Capítulo sexto El posacuerdo en Colombia y los nuevos retos de la seguridad*. Cuadernos de estrategia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673544

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la C. y. la N. R. (2022). No es un mal menor: niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado. Tomo 8. Bogotá: Comisión de la Verdad. https://www.comisiondelaverdad.co/no-es-un-mal-menor. pp. 38-101

Creswell, J. W. (2007). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*. https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf

Cruz, J. D. (2020). PAZ DECOLONIAL, PACES INSUBORDINADAS. CONCEPTOS, TEMPORALIDADES Y EPISTEMOLOGÍAS. Pontificia Universidad Javeriana-Cali. https://www.academia.edu/50267143/Paz_decolonial_paces_insubordinadas_Conceptos_temporalidades_y_epistemología

Cruz, J. D., (2018). Los estudios de paz latinoamericanos en la encrucijada Producir o reproducir, una mirada desde las epistemologías del Sur. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, (5), 9-21.

Del Pozo Serrano, F., Jiménez Bautista, F. & Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía social y educación social en Colombia: como construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. Zona Próxima, 29, 32-51.

Diana Constanza Carvajal Hernández Karen Johanna Martínez Grisales Clara Stella Juliao Vargas Jair Duque Román Daniel Mauricio Guasgüita Moreno. (2022). *Memoria, Paz y posacuerdo*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14687/3/Libro_Memoria-paz%20y%20posacuerdo_2022.pdf

Esquivel Marín, C. G., & García Barrera, M. E. (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. Revista Justicia, 23(33), 256-270. https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892

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

Fontan, V. (2012). Replanteando la epistemología de paz: El caso de la la descolonización de paz. *Perspectivas Internacionales*, *8*(1), 41-71.

García, M. (2010). El uso de la imagen como herramienta de investigación. Universidad Santo Tomas. https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2013.0002.07 pp.1-10

Gaviria, D. A. M. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas1. *Comunidades de aprendizajes una mediación que potencia múltiples inteligencias, financiado por la USB – Medellín*. file:///C:/Users/aleja/Downloads/Dialnet-LaPedagogiaDeLaPazEnElContextoDeLasPedagogiasCriti-5909328.pdf

Gobernación de Cundinamarca. (2015). *Apartes especiales (10) Soacha. https://www.cundinamarca.gov.co/wcm/connect/bb5d509b-849e-4272-82c4-a8c6d6de530c/1.+APARTES+ESPECIALES+1.0++SOACHA.pdf?MOD=AJPERES&CVID=llfR0xU*. pp, 1-8.

Gómez, N. M. (2019). *Posacuerdo, paz y pedagogía Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano*. Ediciones usta. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/33954/Capitulo1Experiencias2019LauraBallen.pdf?sequence=1

Grandas, A. Parra Obando, O. Pineda Ramírez, M. Romero Bonilla, E. (2016). *CONSTRUCCIÓN DE PAZ, DEMOCRACIA Y RECONCILIACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTOS DE CONFLICTO ARMADO*. Universidad pedagógica Nacional.http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/684/TO-19553.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Harvey, D. (2005). El “nuevo” imperialismo: acumulación por desposesión. Clacso, 99-129.

Horkheimer, M. (1974). *Teoria crítica*. Amorrortu editores Buenos Aires- Madrid. http://www.escuelaformacionpolitica.com/uploads/6/6/7/0/66702859/horkheimer-teoria-trad-critica-1937.pdf

http//mayeuticaeducativa.idoneos.com/educación_y_dignidad_humana/, el 28 de

Informe Nacional De Desarrollo Humano. (2024). Colombia: Territorios entre fracturas y oportunidades. pp. 1-30

Jairo Baquero-Melo Frank Müller Markus Rauchecker Ramiro Segura. (2022). *El posacuerdo en Colombia procesos situacionales. Temporalidad, Territorio y Materialidad*. Universidad del Rosario. https://doi.org/10.12804/urosario9789587849820

Jiménez, A, (2016). Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5673544

Lugones, M. (2015). Prácticas de conocimiento. *CLACSO*, 24

Maldonado, N. (2019). Posacuerdo, paz y pedagogía Experiencias de educación comunitaria en el escenario urbano. Universidad Santo Tomas. Pp1-36

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. NARCEA, S. A. DE EDICIONES MADRID

Mireia Civís i Zaragoza Jordi Riera i Romaní. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria Un marco renovado para la acción sociopedagógica*. Pablo Navarro y Artes Digitales Nau Llibres. https://naullibres.com/wp-content/uploads/2019/08/9788476427385_L33_23.pdf

Nieto, Bravo, J. A. (2022). Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas. Ediciones USTA. https://doi.org/10.15332/li.lib.2022.00266

noviembre de 2022.

Osorio Palacio, V. (2022). Acuerdo de paz y posacuerdo colombiano, ¿expectativa o realidad? Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 52(137), pp. 367-385. doi: https://doi.org/10.18566/rfdcp.v52n137.a1

Pérez, J. y Merino, M. (2021). Dilema ético - Qué es, definición, ejemplos y tipos. Disponible en https://definicion.de/dilema-etico/

Pimiento, A. A. S. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/3455/2931

Relatos sikuanis sobre el abandono, el despojo y la recuperación del territorio. Revista Colombiana De Antropología, 53(1), 91-122.

Restrepo, Eduardo (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Rico Revelo, D. M. A. I. (compiladores), & [y otros 18]., P. E. (2020). *Construcción de paz en el posacuerdo: avances, tensiones y desafíos*. -Barranquilla, Colombia: Editorial Universidad del Norte. https://www.uninorte.edu.co/documents/13945767/0/9789587891874+eConstrucción+de+Paz+en+el+Posacuerdo.pdf. pp. 37-73

Rivero, J. J. B. (2012). *La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica*. 34

Runge Peña, A. y Muñoz, D. (2021). De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz. En Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Ed.), *Educación y Pedagogías Críticas para la Paz en Colombia en tiempos transicionales*. (39-61)

Uribe Sarmiento, J. J., Rodríguez Fernández, I, Baquero Melo, J, Sala, V. (2022). Paces desde abajo: desafíos y oportunidades de otra paz. Capítulo 1 Legitimidades en disputa: la construcción estatal en escenarios de posconflicto. Capítulo 3. Paces locales y estrategias transformadoras: más allá de la paz dominante en el sur del Tolima Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, East Anglia University,

Universidad de Ibagué. https://doi.org/10.12804/urosario9789587848908. pp. 21-53, 91-119

Vargas Osorio, J. (2018). Educación Popular de base comunitaria y Pedagogía de lo Común: memoria, trayectoria y desafíos. *Trenzar (Santiago) 1, 1 (2018): 1-17.*, 1–17.

Vasilachis.I. (2015). *La investigación cualitativa*. http://www.famg.org.ar/documentos/herramientas-investigacion/03-investigacion-cualitativa-Vasilachis-2017.pdf

Vega, E. (2009). La narrativa gráfica. Madrid, España. Recuperado de http://www.eugeniovega.es/asignaturas/narrativa/lenguaje

Velásquez-Alarcón, M. (2018). *Construcción de paz: posibilidades desde los niños y niñas**. 33. http://hdl.handle.net/20.500.11907/2517

Villamil Fajardo, A. Martínez Morales, J. (2013). Conflicto Armado e Infancia Aproximación a un Estado del Arte 2002 – 2012. Pontificia Universidad Javeriana

ANEXOS

Anexo 1.

https://drive.google.com/drive/folders/1INfpyQ_DlcY66u84SgDS89QSgvGTwSTx?usp=drive_link

Anexo 2.

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Y2VMymccyTjWgyCBvBNqNhYpfExJz7-A1XKpzlicaIs/edit?usp=sharing

Anexo 3

https://docs.google.com/spreadsheets/d/12aW1aHbYYTK3T3bWHDmDpUDhXHUVjo0V/edit?usp=sharing&ouid=110388069994358922145&rtpof=true&sd=true

Anexo 4

https://docs.google.com/spreadsheets/d/15Q_p6JCfVOBQ4_i3M5ptkxeRPFk8U7gP/edit?usp=sharing&ouid=110388069994358922145&rtpof=true&sd=true