

Leer, escribir y dialogar para resignificar la paz y el conflicto en la escuela

Fanny Patricia Franco

Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia)

Karen López-Gil

Universidad del Valle (Colombia)

Andrés Sandoval Sarrias

Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia)

Leer, escribir y dialogar para resignificar la paz y el conflicto en la escuela

Reading, Writing, and Dialogue for Resignifying Peace and Conflict in Schools

Fanny Patricia Franco

Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia)

fpfranco@javerianacali.edu.co

Karen López-Gil

Universidad del Valle (Colombia)

karen.lopez.gil@correounivalle.edu.co

Andrés Sandoval Sarrias

Pontificia Universidad Javeriana Cali (Colombia)

andres.sandoval@javerianacali.edu.co

Fecha de recepción: 21 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 28 de agosto de 2024

Resumen

En este artículo se caracterizan sentidos sobre la paz construidos por niños y niñas a partir del desarrollo de un proceso formativo centrado en la lectura, la escritura y el diálogo para la transformación pacífica de conflictos en la escuela. Se llevó a cabo un diseño de investigación acción educativa, apoyado en metodologías de proyectos sociales y talleres. Participaron 12 mediadores, 6 docentes y 126 estudiantes de educación básica en Cali- Colombia. Se identificaron transformaciones de los sentidos sobre la paz, en particular aquellos relacionados con el reconocimiento de las diferencias, de las necesidades de base y de rutas específicas para una tramitación pacífica de conflictos. Se concluyó que la lectura crítica de textos de literatura infantil, el fomento del diálogo y la expresión escrita, representan estrategias de gran potencial para la construcción de paz en contextos escolares, aunque se requieran procesos formativos de mayor alcance y articulación al currículo.

Palabras clave: Diálogo; Educación básica; Escritura; Lectura; Paz; Transformación de conflictos.

Abstract

This article characterizes meanings of peace constructed by boys and girls based on the development of an educational process focused on reading, writing and dialogue for peaceful transformation of conflicts at school. An educational action research design was conducted, supported by social project methodologies and workshops. 12 mediators, 6 teachers and 126 basic education students in Cali-Colombia participated. Transformations of the meanings of peace were identified, particularly those related to the recognition of differences, basic needs and specific routes for the peaceful processing of conflicts. It was concluded that the critical reading of children's literature texts, the promotion of dialogue and written expression, represent strategies of great potential for building peace in school contexts, although training processes of greater scope and articulation to the curriculum are required.

Keywords: Basic Education; Conflict Transformation; Dialogue; Peace; Reading; Writing.

1. INTRODUCCIÓN

Más de 60 años de conflicto interno, numerosos procesos de paz fallidos y una búsqueda constante por encontrar una paz estable y duradera han marcado la historia de los niños, niñas y adolescentes en Colombia. La construcción de paz es una prioridad en un país como Colombia que, además del conflicto entre los grupos al margen de la ley y el Estado, convive con violencias cotidianas y prácticas de guerra que se perpetúan de generación en generación (Contreras et al., 2019). Con la firma de los acuerdos de paz en la Habana en el 2016, se inició una nueva era marcada por la esperanza de orientar estrategias de paz que ayudaran no sólo a desarticular visibles directas, sino además aquellas que son culturales y estructurales.

En ese sentido, la educación para la paz como una apuesta novedosa y creativa para enfrentar los conflictos se ha convertido en una bandera de la reconciliación en Colombia. Esta propuesta implica rechazar la violencia en sus diferentes expresiones, construir una idea de ciudadanía que contribuya a la transformación pacífica de los conflictos y a nuevas estrategias para erradicar la violencia como construcción cultural que a menudo se reproduce generacionalmente. Como indica Fisas (2011), la paz es una fase superior de los conflictos donde la no violencia es la opción primera y la cultura dinamiza los elementos para construir la paz a través del aprendizaje y el diálogo.

Durante los años que siguieron a la firma del Acuerdo de Paz del 2016, surgieron en Colombia nuevas iniciativas para la construcción de paz estable y duradera. En el ámbito de la educación para la paz, la principal iniciativa para los contextos escolares fue la Cátedra de Paz (Decreto 1038 de 2015), un componente de carácter obligatorio para los niveles de educación básica primaria y secundaria. Esta apuesta ha sido sin duda una estrategia importante que ha arrojado importantes resultados pero que se ha

visto permeada por las mismas problemáticas que aquejan la educación en Colombia (cobertura, calidad e impacto transformador). De igual manera, las brechas en la Cátedra de paz para los contextos rurales y urbanos demuestra en muchos casos desajustes y verticalidad en su aplicabilidad arrojando nuevos retos en materia de pedagogías para la paz (Quitíán, 2024).

Si bien se establece un balance positivo de la Cátedra de Paz en sus años de desarrollo, se cuestionan algunas de sus características, entre ellas la verticalidad en los procesos de implementación (toma de decisiones sobre los contenidos y metodologías), la poca exploración de los imaginarios y características de los estudiantes y la necesidad de establecer procesos más participativos y contextualizados. De igual manera, se han identificado brechas entre los propósitos del Ministerio de Educación Nacional para la Cátedra de Paz, la pedagogía y los materiales didácticos que se han diseñado para tal fin (Vásquez, 2020).

Las pedagogías para la paz, afirma Muñoz (2015), deben fundamentarse tanto en una comprensión crítica de la realidad histórica y actual, enmarcada en contextos de guerra y conflicto, como en acciones para la transformación de dicha realidad para alcanzar la justicia social, la inclusión, el respeto de la diversidad, el cumplimiento de los derechos humanos y la sana convivencia. Esto implica un giro epistemológico en su abordaje, pues no se trata únicamente de analizar y evitar la violencia, sino de propiciar una reflexión permanente sobre los modos en que las personas se relacionan, reconocen las diferencias, comprenden el conflicto como una oportunidad de cambio y se orientan hacia la búsqueda de la paz, más que como un fin o un estado, como una forma de vivir y convivir (Grisales et al., 2018; Hernández et al., 2017)

En este contexto, la comunicación y el lenguaje, como procesos esenciales que configuran y median las relaciones humanas, se sitúan como elementos clave para la construcción de paz (Silva, 2018). No obstante, aunque están presentes en la mayoría de las apuestas formativas, su valor se suele dar por sentado, es decir, no siempre se analizan específicamente los roles que tienen las interacciones, el diálogo ni las prácticas de lectura y de escritura en la educación para la paz.

Una revisión de los antecedentes destacan investigaciones alrededor de dos conjuntos de apuestas que explicitan este papel. Por un lado, aquellas que se centran en establecer criterios para seleccionar obras literarias y generar itinerarios de mediación didáctica en la educación para la paz (Selfa et al., 2020) o en emplear la lectura crítica para favorecer un acercamiento a la pluralidad y al abordaje de temas complejos como el conflicto, la guerra, la violencia y la exclusión a través de la creación de símbolos (Garzón y Hernández, 2018; González y Ocampo, 2017; Lara et al., 2017). Por otro lado, estudios que enfatizan en la producción narrativa de relatos (Naranjo, 2015; Silva, 2018), la expresión creativa multimodal (Ospina y Ospina, 2017; O'Sullivan et al., 2023) y la comunicación oral asertiva (Moreno, 2017; Pinilla y Mendieta, 2017) como vehículos para la construcción de paz, en tanto dan voz a los

niños y niñas y les permiten reelaborar sus concepciones sobre la realidad. Aunque estas investigaciones se orientan a la educación para la paz, cada una se enfoca en una dimensión específica, siendo las más comunes el reconocimiento de la violencia, la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

Estas experiencias muestran, en general, un impacto positivo de las propuestas educativas para la paz mediadas por la comunicación y el lenguaje. Sin embargo, se identifican algunos desafíos investigativos, entre ellos la necesidad de documentar de manera sistemática las transformaciones evidenciadas (Adarve et al., 2019; Martínez, 2018) y la inclusión de metodologías horizontales de trabajo que impliquen diseños más participativos (Gómez, 2019; Malave, 2019; Sancho-Gil et al., 2020).

Con el propósito de avanzar en estos vacíos, esta investigación se propuso caracterizar los sentidos sobre la paz construidos por niños y niñas de una institución pública de educación básica, a partir del desarrollo de un proceso formativo y colaborativo centrado en la lectura, la escritura y el diálogo para la transformación pacífica de conflictos en la escuela.

2. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A TRAVÉS DE LA TRANSFORMACIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

La educación para la paz nace como disciplina adjunta a las Investigaciones para la Paz del siglo XX impulsadas en Europa y reforzadas con la Escuela Nueva como acción pedagógica transformadora en América Latina (Gómez, 2019). Se entiende como un proceso pedagógico orientado a la construcción de principios de ciudadanía y procesos de transformación social que rechazan la violencia como forma de tramitación de los conflictos y exigen cambios cualitativos en la voluntad política (Fisas, 2011).

Debido a su complejidad y amplitud, no es posible abordar todos los componentes de la educación para la paz en una propuesta formativa, sino que estos deben definirse a partir de las necesidades de los actores involucrados en cada contexto (Decreto 1038 de 2015). Esta investigación centra su acción en el eje de la transformación pacífica de conflictos en la escuela, en tanto permite la concreción de prácticas pacíficas en un entorno cotidiano. Esta dimensión es entendida como la búsqueda de alternativas no violentas para tramitar las disputas en las que están involucrados los sujetos o los grupos. El conflicto no se entiende en sí mismo como violento, - aunque las formas de responder ante él pueden serlo-, sino como una condición inherente a las relaciones humanas y como una oportunidad de cambiar las dinámicas sociales (Castro, 2019). Por ello, para su transformación es fundamental ayudar a los actores sociales a comprender las causas de base del conflicto, las necesidades, suposiciones y valores en disputa (Galtung, 2004), propender por un reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad y evitar cualquier tipo de violencia (directa, estructural,

cultural) a partir del establecimiento de rutas o alternativas pacíficas (Pineda et al., 2019; González Gómez, 2024).

3. LEER, ESCRIBIR Y DIALOGAR: APUESTAS DESDE LA COMUNICACIÓN PARA EL CAMBIO Y LA LITERACIDAD CRÍTICA

La comunicación para el cambio y la literacidad crítica provienen de campos disciplinares diferentes, pero confluyen en un postulado fundamental: la comunicación y el lenguaje son procesos indispensables para la comprensión del mundo, el discernimiento sobre los hechos, la toma de decisiones razonada y, sobre todo, son la base para la transformación de las realidades individuales y sociales.

La comunicación para el cambio nace dentro de la crítica utópica latinoamericana como una corriente que cuestiona a la comunicación en función del desarrollo y reafirma la base comunitaria e intersubjetiva de las transformaciones sociales. Se entiende como un proceso dialógico en el que la participación y la acción colectiva permiten que las personas definan las acciones que requiere su comunidad para alcanzar una mejor calidad de vida (Gumucio y Tufte, 2008). Siguiendo los postulados fundamentales de la Escuela de Palo Alto, Watzlawick et al. (1994) plantean que el cambio social se logra no solo al transformar los hechos, sino sobre todo al modificar los sentidos que las personas atribuyen a las situaciones que experimentan, en otras palabras, mediante la construcción de relatos identitarios que les permiten reconfigurar sus miradas y concepciones sobre el mundo y las relaciones con los demás (Cadavid, 2014).

La literacidad crítica, por su parte, surge de perspectivas socioculturales y críticas que conciben las prácticas letradas como oportunidades de participación y transformación de las realidades sociales (Castillo, 2023). De esta manera, los sujetos se convierten en agentes que pueden cambiar sus circunstancias, posibilitando la paz y la justicia social (Foley, 2017).

Tradicionalmente se han planteado cuatro dimensiones de la literacidad crítica que propenden por la emancipación y la transformación (Lewison et al., 2002; Van Sluys et al., 2006). La primera dimensión cuestiona los lugares comunes en los discursos, los hábitos y rutinas que parecen instauradas en la sociedad. La segunda reconoce múltiples puntos de vista con la intención de hacer visibles las diferencias y someterlas a una reflexión crítica. La tercera busca la identificación y el posicionamiento frente a sesgos ideológicos que circulan en los textos y discursos. La cuarta impulsa la toma de acción para la promoción de la justicia social y anima a las personas a asumir roles de agentes y no espectadores del cambio. Lee (2020) agrega una dimensión que se centra en la construcción de espacios comunicativos seguros en los que las personas se sientan en libertad de participar, construir y aportar.

Estos fundamentos de la comunicación para el cambio y la literacidad crítica se articulan estrechamente con los propósitos de la educación para la paz. En particular, se propone la lectura crítica de obras de literatura infantil como herramienta para el acercamiento a las realidades del conflicto y el análisis de historias que propicien la construcción de paz desde el reconocimiento de la diferencia, la negociación y la cooperación (Selfa et al., 2020).

4. METODOLOGÍA

4.1. Enfoque y diseño

Esta investigación se situó desde un enfoque cualitativo, en tanto buscó la comprensión de la realidad a través de los sentidos atribuidos por los participantes y de sus dinámicas de interacción, aunque se apoyó en técnicas de recolección y de análisis tanto cualitativas como cuantitativas. Se llevó a cabo un diseño de investigación-acción educativa (Elliott, 2000), apoyado en metodologías de proyectos sociales y talleres. Participaron 12 mediadores, 6 docentes y 126 estudiantes de educación básica de una institución pública de Cali- Colombia. Las técnicas de recolección de información incluyeron entrevistas a docentes, cuestionarios de literacidad y comunicación, registros audiovisuales y textuales de relatos de los niños y niñas, bitácoras de las actividades realizadas durante los talleres y observación participante. Se empleó el análisis de contenido cualitativo para procesar la información narrativa y textual, y análisis estadístico descriptivo y bivariado para los datos numéricos.

4.2. Participantes

La investigación se desarrolló en una institución educativa pública de la ciudad de Cali, Colombia. Para seleccionar a los participantes, se estableció un muestreo intencional o por conveniencia. En este caso, se entabló un diálogo inicial con directivos y docentes de la institución para identificar las problemáticas más frecuentes y para priorizar los grupos con los que se podría trabajar. Así, se definió el trabajo con 126 niños y niñas que se encontraban cursando entre tercer y sexto grado de educación básica, organizados en seis grupos intactos (previamente conformados). Aunque había un número mayor de niños en estos grupos, para fines de la investigación se incluyeron únicamente aquellos que contaron con autorización de las familias y que participaron en al menos el 70% de las actividades.

Si bien la caracterización de los sentidos sobre la paz se centró en los niños y niñas, el proceso de investigación-acción involucró también a las seis docentes encargadas de los grupos y a los mediadores de paz que acompañaron el desarrollo de la propuesta. Estos mediadores eran profesores/investigadores y estudiantes universitarios que recibieron una formación previa tanto en los ejes de educación para la paz, como en estrategias de proyectos sociales y talleres desde la comunicación para el cambio y la literacidad crítica.

4.3. Proceso de investigación-acción educativa

El proceso se organizó en tres grandes fases: identificación, creación-participación y reflexión.

1. Fase de identificación. En esta fase se exploró con las docentes acerca de los desafíos que enfrentaba la comunidad educativa y los recursos y fortalezas en las que se podía apoyar la propuesta. Se compartió con los responsables legales - padres u otros acudientes - un formato de consentimiento informado para autorizar la participación de los niños y niñas en la investigación, en el que se incluían las condiciones de recolección de los datos (recopilación de producciones orales y escritas de los participantes y grabaciones en video) y las garantías para su tratamiento de manera anónima y confidencial. Los estudiantes, con acompañamiento de los mediadores, diligenciaron también un asentimiento informado en el que mostraron su acuerdo para participar de forma voluntaria en la propuesta. De igual manera, se estableció una línea que incluyó la caracterización inicial sociodemográfica de los niños, niñas y sus familias, así como sus vínculos con la lectura, la escritura y el diálogo.
2. Fase de creación-participación. En esta fase se analizó la información de la línea de base y se construyó colaborativamente el proyecto social, mediante la metodología de talleres (Cano, 2012). De acuerdo con las necesidades identificadas, la propuesta se centró en la transformación pacífica de conflictos y se apoyó conceptualmente en el modelo Transcend de Galtung (2004) y en la propuesta de comunicación no violenta de Rosenberg (2013). Se diseñaron e implementaron cinco talleres, con una duración aproximada de tres horas cada uno y con un total de 15 actividades. Si bien los talleres se construyeron con una base en común (tabla 1), su desarrollo se ajustó a las características de cada grupo, considerando edades y preferencias de los niños, clima del aula y acercamiento a prácticas de lectura y escritura. En cada grupo participaron la docente titular más dos mediadores de paz.

Tabla 1 . Estructura general de los talleres

Taller	Actividades
<p>1. Conociéndonos</p> <p>Propósito: identificar los sentidos iniciales sobre la paz vinculados con las prácticas cotidianas de transformación de conflictos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi espejo, tu reflejo: sentidos construidos alrededor de la pluralidad y la diversidad, partiendo del reconocimiento de un otro cercano (compañero). 2. ¿Qué haría yo?: respuestas a situaciones cotidianas de discriminación o de poco respeto de la diversidad. 3. Ramas y posibilidades: exploración de una situación inicial de conflicto en la escuela (zancadilla), análisis de sus causas y posibles respuestas de los actores involucrados. 4. Estrellas de valor: reconocimiento de experiencias de violencia directa, estructural y cultural.
<p>2. Reconociéndonos</p> <p>Propósito: resignificar los sentidos sobre la paz mediante el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad como aspectos clave en la transformación de conflictos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi cuerpo, obra de arte: lectura dialogada y análisis crítico del texto "Orejas de mariposa" (Luisa Aguilar y André Neves) para trabajar los sentidos de la pluralidad y la diversidad. Identificación y uso de metáforas para resignificar características propias y de otros que pueden entrar en conflicto. 2. Mi visión de ti: confrontación de las percepciones que se tienen de los otros a partir de acercamientos superficiales y profundos. Ejercicio de escritura de metáforas y rimas para resignificar y transformar el autoconcepto y cuestionar las prácticas de discriminación cotidianas. 3. Tú decides: lectura dialogada del texto "Murcielaguito feo" (cuento adaptado del Patito feo) y construcción por parte de los niños de un final respetuoso con la diversidad y la pluralidad.
<p>3. Transformándonos</p> <p>Propósitos: resignificar los sentidos sobre el conflicto a partir de la identificación de las necesidades y sentimientos en disputa. Explorar rutas pacíficas de tramitación de conflictos a través del diálogo y la mediación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El conflicto de Tito, Pepita y el perro: lectura dialogada y análisis crítico del cuento "Tito y Pepita, y el intruso" (Amalia Low) para identificar las necesidades de base y sentimientos en tensión entre los personajes, sus comportamientos y formas de tramitación. 2. El conflicto de Lupe y Lolo: análisis de conflictos con la herramienta del árbol de problemas para identificar las necesidades, atribuciones, valores y actitudes en disputa. Exploración de rutas pacíficas de transformación a través de la negociación (diálogo), la colaboración y la mediación. 3. Ahora un poema: construcción de un final para un poema sobre Tuti y Titi, dos abejas en conflicto. Trabajo en la función poética del lenguaje, en particular de las rimas, para resignificar los modos de comunicación en la tramitación pacífica de conflictos.
<p>4. Pacificando</p> <p>Propósito: resignificar los sentidos sobre la paz mediante el reconocimiento de diferentes tipos de violencia y su abordaje en la transformación pacífica de conflictos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconociendo las violencias: análisis de situaciones comunes de violencia en la escuela y en el contexto social cercano. Ejemplificación de los tipos de violencia: directa (golpe y toque), estructural (sociedad y poder) y cultural (dichos y prejuicios). 2. Un largo camino: lectura dialogada y análisis crítico del texto "Un largo camino" (Beatriz Vallejo) para reconocer las situaciones de violencia que experimentan los personajes. 3. Mi compromiso pacifista: construcción de un compromiso pacifista con afirmaciones sobre la transformación de conflictos aprendidas en los talleres previos, acompañado de una ilustración sobre la paz.

5. Construyendo

Propósito: identificar los sentidos finales sobre la paz vinculados con las prácticas cotidianas de transformación de conflictos.

1. Jugando en serio: reconstrucción de relatos sobre la paz a partir de los textos leídos y las actividades desarrolladas. Análisis de la situación de conflicto explorada en la primera sesión (zancadilla) para identificar nuevas elecciones en la tramitación del conflicto.
 2. Encuentro con el cuento por la paz: escritura de un cuento en el que se presenta un conflicto y la forma de transformarlo. Elección libre de los personajes, escenarios, tipos de conflictos y alternativas de tramitación.
 3. Fase de reflexión. En esta fase se sistematizaron y analizaron los resultados de la investigación, se discutieron los hallazgos con los actores involucrados, se evaluó el proceso formativo general y se plantearon líneas futuras de trabajo.
-

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección

Por la naturaleza de la investigación, se emplearon instrumentos en distintas fases del proceso y con diferentes actores.

- **Entrevistas semiestructuradas (fase de identificación):** se llevaron a cabo con las docentes de los seis grupos participantes. Se centraron en el reconocimiento de las características del contexto social, escolar e individual de los niños y niñas, los acercamientos a prácticas de literacidad y construcción de paz desde las aulas y las oportunidades y desafíos identificados en la institución.
- **Cuestionarios (fase de identificación):** la primera parte del cuestionario estuvo constituida por una ficha enviada en formato físico a los padres o acudientes, en la que se incluyeron 10 preguntas de caracterización sociodemográfica del estudiante (edad, sexo, etnia, lugar de procedencia, historial escolar) y 17 de la familia (estructura familiar, ocupación y nivel educativo de los padres, estrato socioeconómico, acceso a servicios básicos, internet, libros y otros recursos para la lectura). La segunda parte del cuestionario incluyó 26 preguntas y exploró las preferencias y hábitos de los niños y niñas respecto a la lectura, la escritura y el diálogo. Esta parte fue diligenciada con apoyo de los mediadores de paz en el aula de clase durante el establecimiento de la línea de base.
- **Registros audiovisuales y textuales (fase de creación-participación):** se registraron los relatos orales de los niños y niñas en la primera y en la última sesión en relación con los sentidos construidos sobre la paz, en particular en el análisis de una situación hipotética de conflicto en la escuela.
- **Bitácoras de actividades (fase de creación-participación):** se recogieron las bitácoras (cuadernillos impresos) en las que cada participante desarrolló las actividades de lectura y escritura planteadas en los cinco talleres.
- **Observación participante (fase de creación-participación):** los mediadores llevaron a cabo observaciones participantes a lo largo de las sesiones. Las

generalidades del proceso se registraron en un diario de campo, mientras que los seguimientos individuales de los estudiantes se registraron en una matriz.

4.5. Técnicas de análisis

Se empleó el análisis de contenido cualitativo para procesar e interpretar los datos narrativos y textuales. Para su desarrollo se codificaron los fragmentos de los textos, se establecieron categorías (sentidos antes, durante y después del proceso formativo) y se derivaron interpretaciones e inferencias de los hallazgos.

Los datos numéricos procedentes del cuestionario se analizaron a través de tablas de distribución de frecuencias. Por su parte, para contrastar los sentidos sobre la paz identificados al inicio y al cierre de la propuesta, se codificaron los relatos orales de los participantes en relación con sus acciones ante una situación de conflicto. Las respuestas se puntuaron en una escala de 1 a 7, siendo 1 la menos pacífica y 7 la más pacífica, y se analizaron con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, que permite comparar dos muestras relacionadas (un mismo grupo con mediciones antes y después) y que funciona favorablemente con la medida ordinal tipo escala.

En la presentación de los hallazgos, con el fin de garantizar las condiciones de confidencialidad y anonimato de los datos, se omiten los nombres de los participantes y se identifican a partir de su rol (docente, niño, niña, mediadores) y grado escolar (3°, 4°, 5°, 6°).

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los hallazgos de la investigación se agrupan en cuatro categorías: caracterización de los participantes, sentidos iniciales sobre la paz, construcción de sentidos durante el proceso y transformación de los sentidos sobre la paz.

5.1. Caracterización de los participantes

Se retoman algunos resultados de la caracterización sociodemográfica, a partir de la información compartida por las familias en el cuestionario inicial. El grupo estuvo constituido por 126 estudiantes, 38% niñas y 62% niños, con una edad promedio de 10.9 años y un rango entre 8 y 13. Los participantes estaban cursando los grados tercero (26%, dos grupos), cuarto (21%, un grupo), quinto (34%, dos grupos) y sexto (19%, un grupo) de educación básica en una institución pública. Todos pertenecían a un estrato socioeconómico bajo.

En el acercamiento a las preferencias de lectura y de escritura a través del cuestionario a las familias y a los estudiantes, se identificó que a la mayoría de los participantes les interesa leer, escribir y conversar sobre los cuentos (figura 1).

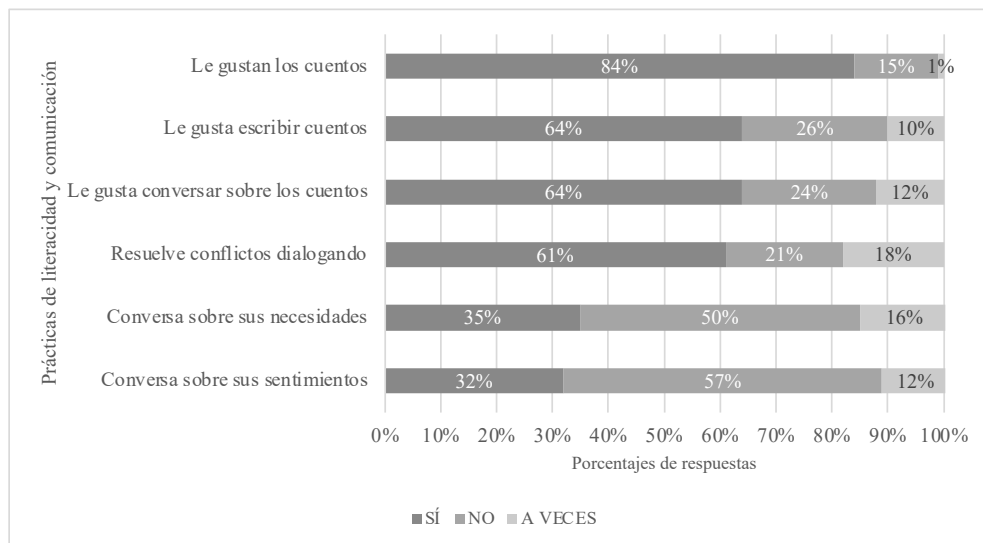


Figura 1. *Preferencias de comunicación y lenguaje.* Nota: Elaboración propia.

Reconocen, además, el rol del diálogo en la resolución de conflictos. Estos primeros resultados se consideraron como aspectos potenciadores de la propuesta formativa. Alrededor de la mitad de los niños y niñas respondieron que no suelen conversar acerca de sus necesidades o de sus sentimientos, lo que se asumió como un área de oportunidad para el trabajo gradual durante los talleres.

En las entrevistas iniciales, las docentes situaron el conflicto entre los estudiantes como uno de los principales problemas que enfrentan en la convivencia escolar. Los comportamientos observados ante estos conflictos suelen ser agresiones verbales (burlas, insultos), discusiones, agresiones físicas (empujones) y exclusión:

“Ellos se agreden verbalmente, exponen los defectos de sus compañeros en público, se burlan del aspecto físico, de la forma de hablar” (Docente, 5°).

“Los juegos son muy bruscos y terminan peleando... corren a la hora del descanso, atropellando a los demás y estos reaccionan de forma inmediata y agresiva con empujones, golpes” (Docente, 4°).

Para las profesoras, gran parte de estos conflictos se vinculan con los modelos a los que los niños y niñas están expuestos en su entorno inmediato, en el que resaltan problemas de violencia intrafamiliar, uso de castigos físicos en el hogar, carencias

económicas y poca supervisión de los cuidadores, así como microtráfico y alto consumo de sustancias psicoactivas en el entorno barrial.

Las docentes afirman que, en dimensiones más individuales, los estudiantes tienen dificultades para reconocer y respetar las diferencias, establecer límites sanos y gestionar las emociones; además, la mayoría no logra tramitar los conflictos sin la mediación de los adultos. A pesar de tener la disposición, los docentes y otros adultos en la escuela no suelen contar con el tiempo para intervenir y tampoco han tenido una formación específica en mediación de conflictos:

“Falta escuchar al otro con mayor tolerancia y disposición y mayor autonomía para superarlos solos, pues generalmente deben intervenir otras personas, pero no siempre están disponibles o no tienen la paciencia o los medios” (Docente, 6°).

“A algunos todavía les falta ser más tolerantes y controlar sus emociones... se enojan si un compañero los llama al orden” (Docente, 4°).

Como oportunidades, las docentes destacan que los estudiantes están prestos a la intervención de una figura de autoridad, logran reflexionar sobre las condiciones de un conflicto y reconocen sus errores, es decir, tienen interés por mejorar la convivencia.

5.2. Sentidos iniciales sobre la paz

Esta categoría sintetiza los sentidos construidos sobre la paz por los participantes antes de iniciar los talleres. Para ello, se retoman los registros audiovisuales y textuales de la primera sesión, en la que se presentó una situación hipotética en la que un niño o niña hace zancadilla a otro compañero. Se indagó por las razones del conflicto y por posibles respuestas a este hecho.

En general, los participantes no pidieron ampliaciones sobre el contexto de la situación. La mayoría atribuyó el conflicto a problemas en la relación entre los dos actores, sea porque se han enfrentado antes, se caen mal, juegan bruscamente o hay envidias, celos o rabia. Llama la atención que, cuando se atribuye que la agresora es una niña (pocos casos), la causa del conflicto son chismes o envidias: “Porque se creen una mejor que la otra y van de chisme en chisme” (Niña, 5°), mientras que si el agresor es niño (la mayoría de los casos) es por juego brusco o peleas previas: “Si se mantienen molestando entre los dos, jugando duro, es normal que se peguen” (Niño, 4°).

Otros atribuyeron el conflicto a características personales del agresor o agresora, como ser irrespetuoso, no tener modales, querer llamar la atención o ser bromista: “Sus padres no lo educan” (Niña, 5°), “Es un niño malo y odioso” (Niña,

3°). Se mencionan también entre estas características problemas para respetar las diferencias: “Porque la niña es negrita y entonces le pega por eso” (Niño, 6°), “Le tiene rabia por ser ‘veneco’ [forma despectiva de referirse a un venezolano] y le dice ladrón” (Niña, 5°), “Le coge bronca porque es una mujer chismosa” (Niño, 6°).

Sobre las formas de tramitar el conflicto en caso de ser quien recibió la zancadilla, los niños y las niñas presentan respuestas muy variadas. Estas respuestas, que inicialmente fueron abiertas, se codificaron y puntuaron en una escala de 1 a 7 (figura 2). Un tercio de los participantes priorizó la búsqueda de una figura de autoridad para resolver el conflicto: “Habría con los mayores porque la violencia no es la solución” (Niña 6°), “Le diría a la profe para que ella le pregunte por qué me hizo eso y que hablemos” (Niño, 5°). Aparece como segunda opción acusar con un adulto, pero en este caso no para mediar el conflicto sino para que el agresor asuma las consecuencias: “Le digo a la profesora para que lo suspenda y que le citen a su mamá” (Niño 5°), “Lo acusaría con su padre” (Niño, 3°). En menor medida aparecen las confrontaciones físicas y verbales: “Le pego un puño y le reviento la cara” (Niño, 5°), “Me paro y la agarro de las greñas” (Niña, 5°), “Digo oiga, tonto, por qué me pega, yo no le hecho nada” (Niña, 6°). El diálogo directo aparece en escasas ocasiones.

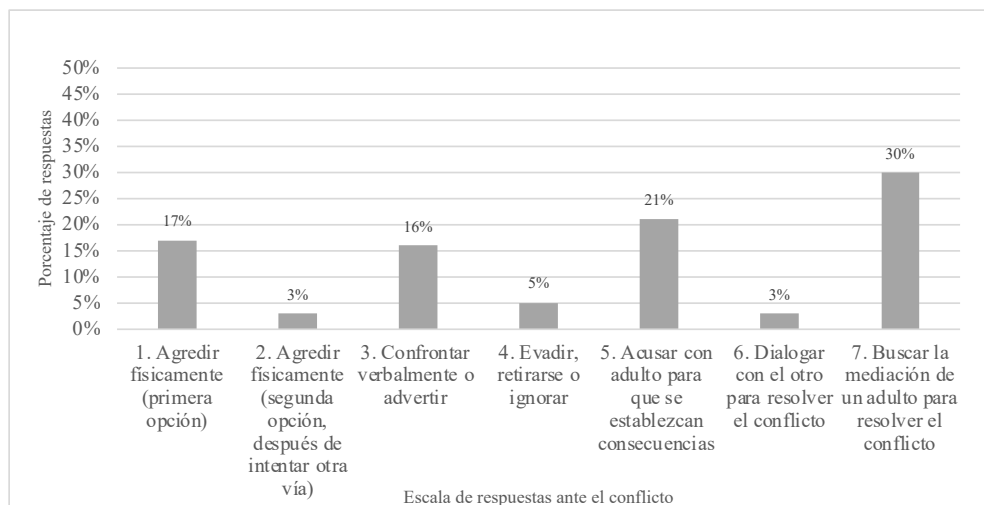


Figura 2. Tramitación inicial de un conflicto en la escuela. Nota: Elaboración propia

Al emplear pruebas de χ^2 cuadrado para relacionar las respuestas al conflicto con otras variables demográficas, no se encontraron diferencias por sexo, ni por edad. No obstante, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas por grado escolar (tabla 2), que cualitativamente se evidencian en conductas de confrontación directa más frecuentes en los grados quinto y sexto.

Tabla 2. Relación entre respuesta al conflicto y grado escolar.

Pruebas de chi-cuadrado respuesta conflicto*grado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	73,057	30	<,001
Razón de verosimilitud	63,652	30	<,001
N de casos válidos	126		

En estos sentidos iniciales se identifica que los participantes entienden los conflictos desde dimensiones individuales (rasgos de la persona agresora) o de la relación interpersonal (vínculos rotos o problemáticos) y no desde dimensiones sociales que involucran las formas instauradas de violencia directa, estructural o cultural. La agresión física es “justificada” si las personas han tenido dificultades previamente y la respuesta violenta (confrontación física o verbal) también es admitida en tanto el otro “empezó primero”. Aunque aparece poco en los relatos, se evidencian algunos indicios de intolerancia a la diversidad, al mencionar la raza, la nacionalidad o el sexo como causas del conflicto. En las alternativas de tramitación, los niños y niñas reconocen el papel del adulto, sea como mediador o como quien tiene la autoridad para darle fin.

5.3. Construcción de sentidos durante el proceso

La construcción de sentidos sobre la paz durante el proceso formativo se apoya en los análisis de los diarios de campo de los mediadores, así como en las respuestas textuales de los niños y niñas a través de sus bitácoras. Aunque las 15 actividades llevadas a cabo en las cinco sesiones apuntaban a la resignificación de los sentidos, se identificaron algunas actividades que, a juicio de los mediadores, evidenciaron de manera más clara las transformaciones de los participantes (tabla 3):

Tabla 3. Actividades de mayor incidencia en la construcción de sentidos

Actividad	Evidencias textuales
Análisis del cuento “Orejas de mariposa” y construcción de metáforas.	<p>“Reconocieron valores asociados al respeto y la tolerancia... reconocieron que hay muchas cosas que nos diferencian, pero que no nos restan valor como personas” (mediadores, 3°).</p> <p>“Los niños identificaron los sentidos de las metáforas, aunque les costó crear alguna para ellos mismos. Retomaron las metáforas de Mara y las ajustaron a sus propias características” (mediadores, 4°).</p> <p>“Les pareció divertida la manera como Mara convierte y asume sus ‘defectos’ mediante las metáforas. Lograron reflexionar sobre la importancia de respetar al otro, de aceptar las diferencias y aceptarse a sí mismos tal como son” (mediadores, 6°).</p>

Análisis del cuento "Tito y Pepita, y el intruso" a partir del árbol de problemas.	<p>"Todos lograron comprender que los hámsteres [Tito y Pepita] tenían una necesidad de seguridad y que el perro [intruso] tenía una necesidad de supervivencia y estas necesidades chocaban" (mediadores, 4°).</p> <p>"Les llamó mucho la atención que se usaran cartas y poemas para ofender y cayeron en cuenta de la importancia de la comunicación, lo que se dice y cómo se dice, para resolver el conflicto" (mediadores, 5°).</p> <p>"Los recursos visuales como el árbol de problemas con sus raíces, tronco y ramas, y las ruedas para ver las necesidades y los sentimientos, fueron muy útiles para la comprensión del conflicto" (mediadores, 5°).</p> <p>"Fue efectiva la sesión y reconocieron rutas pacíficas para la resolución del conflicto. Hay que seguir trabajando en cómo dialogar y negociar" (mediadores, 6°).</p>
Ahora un poema. Creación de estrofa para resolver un conflicto entre las abejas Tuti y Titi	<p>"El ejercicio fue complejo y la mayoría no entendió cómo hacer la estrofa, pero sí identificaron necesidades y sentimientos de Tuti y Titi y plantearon alternativas al conflicto" (mediadores, 3°).</p> <p>"Todos estaban muy comprometidos con la actividad... hay mucho poder en los recursos poéticos" (mediadores, 4°).</p> <p>"Querida tuti me encantaría y te pido por favor que no me dijeras apodos ya que a mi eso me duele mucho y te agradecería"¹ (bitácora, niño, 3°).</p> <p>"Tuti y titi, titi y tuti amigas son del corazon se pelean con razon pero hablando encuentran solucion" (bitácora, niña, 5°).</p>
Mi compromiso pacifista. Firma de compromiso escrito con afirmaciones sobre la transformación pacífica de conflictos y representación gráfica de la paz	<p>"Todos los niños firmaron el acuerdo pacifista y mostraron su compromiso con el cambio de conductas violentas. Se emocionaron y concentraron dibujando y pintando" (mediadores, 4°).</p> <p>"Varios cuestionaron cómo podían cumplir los compromisos del acuerdo, pues antes no sabían que las burlas y apodos también son formas de violencia. Es necesario seguir trabajando en el reconocimiento de los tipos de violencia. La conciencia es un primer paso para el cambio" (mediadores, 5°).</p> <p>"Los símbolos más usados son la cruz y la paloma, también hay ilustraciones de niños jugando y sonriendo" (mediadores, 3°).</p> <p>"Dibujaron palomas, corazones con alas y corazones atravesados por flechas, también hay varias manos entrelazadas, caras felices" (mediadores, 5°).</p>

La actividad de cierre en los talleres consistió en construir un cuento. Debido a las limitaciones de tiempo, solo fue posible avanzar en la planeación durante la última sesión. Los participantes se comprometieron a entregarlo posteriormente, pero apenas 41 de los 126 lo hicieron. Sin embargo, los cuentos construidos evidenciaron una importante comprensión de los conflictos y de formas de tramitación no violentas. La mayoría de las narraciones incluyeron a niños y niñas como protagonistas, así como algunos animales (pájaros, gatos, mariposas, osos). Aunque no todos los cuentos implicaron un escenario educativo, reflejaron dificultades que los participantes enfrentan o podrían enfrentar en este contexto: *bullying*, discriminación y exclusión social: "el oso se pone triste por que el oso mayor le pega y le ase maldades" (cuento,

1 Los fragmentos retomados de las producciones escritas (bitácoras y cuentos) de los niños y las niñas no tienen ajustes ortográficos.

niña, 3°). Las conductas asociadas a los conflictos evidencian formas de violencia directa, estructural y cultural: “la chica siempre le jalaba el pelo y le gritaba” (cuento, niña, 4°), “Nicolas era tímido y lo que no sabían era que fue desplazado por la guerrilla y perdió todo lo que tenía en el campo” (cuento, niño, 6°), “Las otras mariposas la discriminaban y le decían fea ya que sus colores no brillaban y se espera que las mariposas sean coloridas” (cuento, niña, 5°), con predominio de formas de violencia directa.

Todos los cuentos presentaron alternativas pacíficas para la transformación de conflictos, siendo las más comunes el diálogo para poner un límite o para hacer una negociación, y la búsqueda de un mediador, que puede ser un par o una figura de autoridad: “Nicolas les pide que reflexione y que no sea así pues no conoce su sufrimiento” (cuento, niño, 6°), “Le dice que no es bueno pegarle a los amigos” (cuento, niño, 3°), “Le pide así ayuda a su amiga para que hable con ella” (cuento, niña, 4°). Algunos cuentos incluyeron también moralejas, en las que destacaron valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, el amor y la amistad.

De acuerdo con los registros de los mediadores y las bitácoras de los participantes en el proceso formativo, se identifica que los niños y niñas lograron reconocer los aspectos involucrados en los conflictos y algunas rutas para su tramitación. Se evidencia en las actividades una mayor apropiación de los sentidos sobre la pluralidad y la diversidad y el reconocimiento de las necesidades individuales y grupales como puntos de partida para entender los conflictos, pero todavía una naciente comprensión sobre los tipos de violencia instaurados en los contextos en los que se desenvuelven. En las respuestas escritas la paz es asociada a la tramitación de conflictos y se ilustra con figuras que representan armonía en las relaciones, amor, amistad y tranquilidad.

5.4. Transformación de los sentidos

Esta categoría sintetiza los sentidos construidos sobre la paz por los participantes hacia el cierre de la investigación. Se retoman las transcripciones de los registros audiovisuales y textuales de la quinta sesión, en la que se presentó nuevamente la situación hipotética en la que un niño o niña hace zancadilla a otro compañero.

Como evidencia la figura 3, en la situación final aumentaron las alternativas pacíficas para la tramitación. La búsqueda de mediación de un adulto se mantuvo como principal opción, pero aumentó considerablemente respecto a los relatos iniciales: “Lo comentaría con un adulto para que el problema no se vaya a mayores” (niño, 5°), “Es mejor hablar con la profe y de esa forma vemos qué está pasando” (niña, 6°). El diálogo directo también empezó a sumar, aunque todavía se encuentra de manera incipiente en las respuestas: “Le hablaría para dialogar sin resentimiento” (niña, 4°), “Digo, mirá, no peleamos, hagamos las paces” (niño, 5°). Este resultado contrasta con los cuentos construidos y con las respuestas del cuestionario de

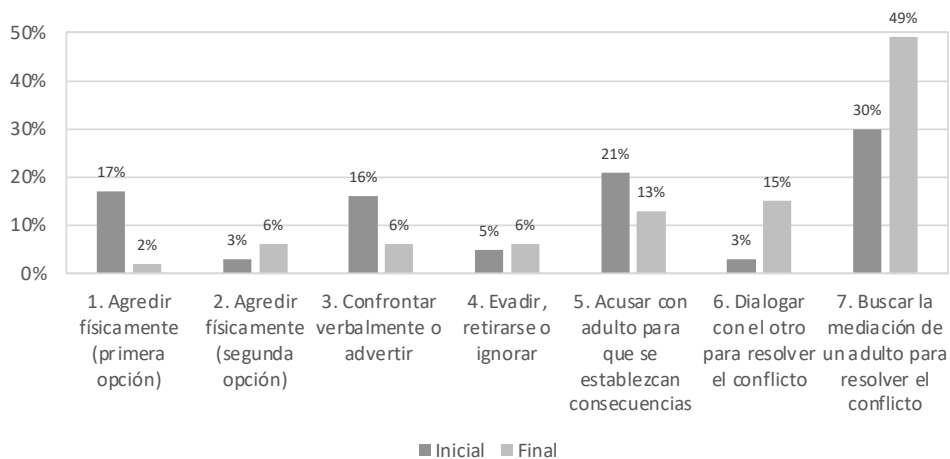


Figura 3. Comparación de la tramitación de un conflicto en la escuela antes y después del proceso formativo. Nota: Elaboración propia.

literacidad y comunicación, en los que se planteó el diálogo como la principal acción ante un conflicto.

La opción 2 de la escala aumentó levemente en el análisis de la situación final. Esto puede deberse a que aquellos que habían mencionado inicialmente la agresión física, la consideran ahora en segundo lugar, después de intentar otra acción: “Le digo que se porte serio y si lo vuelve a hacer le pego su coñazo [puñetazo]” (niño, 6°), “Le aviso tres veces que no me moleste o le hago zancadilla también” (niño, 5°).

Al aplicar la prueba de chi cuadrado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de la escala final en relación con las variables de sexo, edad y grado escolar. Cabe recordar que en la escala inicial se encontraron diferencias por grado. Este cambio puede indicar que hacia el cierre de la intervención hay una mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes.

Para finalizar, se empleó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para dos muestras relacionadas con el fin de comparar las escalas iniciales y finales. Se usó esta prueba no paramétrica debido a que la medida que se contrastó era ordinal. La tabla 4 muestra un p.valor inferior a 0.05, que evidencia que hay una diferencia estadísticamente significativa entre las respuestas antes y después del proceso formativo.

Tabla 4. Contraste de respuestas iniciales y finales al conflicto.

Resumen de prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas

N total	126
Estadístico de prueba	1858,000
Error estándar	148,331
Estadístico de prueba estandarizado	5,515
Sig. asintótica (prueba bilateral)	<,001

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación pretendió identificar los aportes de un proceso formativo centrado en la lectura, la escritura y el diálogo en la construcción de sentidos sobre la paz de niños y niñas, en particular en la mirada sobre la transformación de conflictos en la escuela, considerada como una dimensión práctica y concreta de la paz en la vida cotidiana de los sujetos (Lara et al., 2017; Martínez, 2018). Los resultados muestran un impacto positivo de la propuesta, en tanto los participantes reconocieron los elementos que intervienen en los conflictos (disputa de necesidades, sentimientos, actitudes y atribuciones) y avanzaron en el establecimiento de alternativas no violentas para su tramitación. La mediación de los adultos es considerada como la opción pacífica más efectiva por parte de los niños y niñas, lo cual es entendible debido a que alternativas como el diálogo y la negociación requieren de la disposición de ambas partes y de habilidades que están en proceso de consolidación en los participantes.

La mediación de los docentes y otras figuras es esencial en el contexto escolar (Malave, 2019), pero también implica algunos desafíos como los mencionados por las profesoras a cargo de los grupos: dificultades para atender todas las demandas que se presentan cotidianamente (considerando la ratio profesor-estudiante en las escuelas públicas) y los vacíos formativos sobre cómo atender a las necesidades en disputa, avanzar en una cultura de paz y apoyar el proceso de cada estudiante.

Los participantes comprendieron mejor la naturaleza de los conflictos y su lugar en las relaciones con los otros, así como la diferenciación entre el conflicto y la violencia. No obstante, el reconocimiento de las formas violentas instauradas en la cotidianidad es aún incipiente, pues siguen asociando la violencia sobre todo a las agresiones físicas. Otras experiencias muestran resultados similares, en tanto que las violencias estructurales y culturales son menos evidentes que las directas (Gómez, 2019; Martínez, 2018; Pineda et al., 2019).

El lenguaje y la comunicación se confirman como procesos con gran potencial para la transformación de los sentidos sobre la paz cuando se trabajan de forma sistemática y explícita (Lara et al., 2017; Selfa et al., 2020; Silva, 2019). En el desarrollo de la propuesta se destacan la construcción de ambientes de confianza para que los niños y niñas pudieran dialogar sobre sus creencias, sentimientos y actitudes;

el uso de la ficción y recursos poéticos para tomar distancia y resignificar estas situaciones; la lectura dialogada como una oportunidad de construir conjuntamente alternativas pacíficas para la tramitación de conflictos y la escritura como un medio de expresión, pero también de registro para volver sobre lo construido. Todos estos elementos articulados con los principios teóricos de la comunicación para el cambio y la literacidad crítica, que apuestan por la lectura, la escritura y el diálogo como procesos que permiten transformar los sentidos y las representaciones sociales, con ello, aportar a la transformación de las realidades sociales (Cadauid, 2014; Castillo, 2023; Sandoval, et al., 2022).

En los aspectos metodológicos se resalta la importancia de establecer líneas de base para co-construir propuestas que realmente se ajusten a las necesidades y características del contexto y que propicien apuestas horizontales y participativas, como es el caso de los talleres en el marco de los proyectos sociales (Cano, 2012). Esto constituyó una ventaja en tanto favoreció la comprensión de las dinámicas individuales, familiares y escolares, la planeación de una ruta flexible y la motivación y el compromiso de todos los participantes. Aunque la investigación se centró en la transformación de los sentidos construidos por los niños y las niñas, la naturaleza del proceso impactó a todos los actores involucrados, aspecto que vale la pena explorar y analizar de forma sistemática.

A pesar de las potencialidades identificadas en la investigación, se identificaron también algunas limitaciones tanto formativas como metodológicas. Por un lado, se requieren apuestas de educación para la paz de mayor duración para lograr cambios significativos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en los espacios de los talleres no se logró avanzar en la producción de los cuentos y los participantes tuvieron que terminarlos en casa, lo que llevó a que, por una parte, no contaran con suficientes acompañamientos en el proceso de composición y, por otra, no se lograra una tasa de devolución que permitiera fortalecer el análisis de los datos. Por ello, es fundamental lograr la integración de este tipo de iniciativas en el currículo escolar, a través de procesos más horizontales, participativos y situados tanto en las Cátedras de Paz como en otras asignaturas en las que se reflexione sobre la convivencia, la construcción de ciudadanía, el lenguaje y la comunicación.

A nivel metodológico, la investigación-acción implica una naturaleza muy dinámica de las relaciones y múltiples formas de registro de datos, fuentes de información y análisis, que pueden ser difíciles de asumir cuando no se cuenta con recursos suficientes, como suele suceder en las escuelas públicas. Al respecto, la articulación entre la escuela y otras entidades como la universidad y las ONG puede ser muy beneficiosa.

Para finalizar, se reitera la concepción de la escuela como un espacio fundamental en el avance hacia una paz positiva, en la medida en que en ella como institución se configuran los modos de ser y de estar con otros y se concretan en la cotidianidad los sentidos y las prácticas que permiten la construcción de una sociedad más justa y el desmantelamiento de una cultura de guerra y violencia.

7. REFERENCIAS

- Adarve, P., González, S. y Guerrero, M. (2018). Pedagogías para la paz en Colombia: un primer acercamiento. *Ciudad Paz-ando*, 11(2), 61-71. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13177>
- Cadavid, A. (2014). Los actuales debates sobre comunicación, desarrollo y cambio social. En A. Cadavid y A. Gumucio (Eds.), *Pensar desde la experiencia. Comunicación participativa en el cambio social*. Uniminuto.
- Cano, A. (2012). La metodología taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2). <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECSv02n02a03>
- Castillo, P. (2023). Critical Literacy: Using This Framework in Early Childhood Classrooms. In A. Salmon & A. Clavijo (Eds.), *Handbook of Research on Socio-Cultural and Linguistic Perspectives on Language and Literacy Development* (pp. 4-59). IGI Global.
- Castro, F. (2019). Conflicto como motor de cambio y su impacto en la Cultura de Paz. *Eirene Estudios De Paz y Conflictos*, 1(1), 59-76. <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/15>
- Contreras, J., Aguilar, A., Portocarrero, L., Mira, L. Aguilar, C. y Aguilar, Y. (2019). Paz, equidad, reconciliación y educación ciudadana: Los restos de la educación para una sociedad en posconflicto. *Revista espacios*, 40(33), 1-17. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n33/19403308.html>
- Durán, T. y Machuca, G. (2018). *Comunicación y educación para la construcción de paz*. Corporación Unificada Nacional.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Morata.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, (20), 1-10. https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Foley, Y. (2017). Critical literacy. In B. V. Street & S. May (Eds.), *Literacies and Language Education* (pp. 109-121). Springer International Publishing.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. Transcend-Quimera.
- Garzón, K. y Hernández, J. (2018). La Colombia imaginada, trazos de paz: la literatura infantil como experiencia pedagógica en educación superior. *Innovación educativa*, 18(78), 13-32. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/24813>
- Gómez, J. (2019). La Educación para la Paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Grisales, A., Mejía, N., Toro, S. y Ruiz, L. (2018). Un giro epistemológico en las prácticas docentes de educación para la paz. *Kenosis, revista de ciencias sociales y humanas*, 5(9), 183-207. <https://doi.org/10.47286/23461209.126>

- González Gómez, E. (2024). Tres concepciones de paz: ausencia de violencia, construcción cultural y transformadora: una revisión documental. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 67–94. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.278>
- Gumucio, A. y Tufte, T. (Comp.). (2008). *Antología de comunicación para el cambio social: lecturas históricas y contemporáneas*. Consorcio de Comunicación para el Cambio Social.
- Hernández, I., Luna, J., & Cadena, M. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista de historia educativa latinoamericana* 19(28), 149-172. <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Lara, V., Soto, N. y Pareja, A. (2017). Educación en derechos humanos a partir de la literatura infantil en el colegio Nariño de Santiago de Cali: propuesta pedagógica. *Análisis*, 49(91), 337-357. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.04>
- Lee, G. (2020). Two plus four dimensions of critical literacy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(1), 79–87. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1605898>
- Lewison, M., Flint, A., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382–392. <http://www.jstor.org/stable/41483258>
- Malave, A. N. (2019). Mediación de conflictos escolares. Estudio de caso en el Centro de Promoción Escolar (CPE), Rancho Viejo, México. *Iberoamérica Social*, 13, 79-106.
- Martínez, E. L. (2018). Cultura ciudadana para la resolución pacífica de conflictos: saberes y prácticas que la fortalecen. *Análisis*, 50(92), 239-258. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2018.0092.11>
- Moreno, R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida - Venezuela. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(31), 43-53. <https://doi.org/10.21703/rexe.20173143533>
- Muñoz, D. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Investigación*, 8(1), 57-64
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Banco de la República.
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1511016022016>
- O'Sullivan, C., Taylor, L., Pineda-Marin, C., Sandoval-Escobar, M., Toro, R., Barreto, M. L., Alfonso, D., & Niño, J. L. (2023). Artesanos de Paz: Promoting everyday peacebuilding among children and youth through a participatory theater-based intervention in Colombia. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/pac0000656>
- Pineda, R., García, M. y Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>

- Pinilla, N. y Mendieta, M. C. (2017). Pedagogía de la confianza una estrategia para generar ambientes escolares de paz. *Análisis*, 49(91), 315-336. <https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2017.0091.03>
- Quitian Murcia, J. (2024). Desajuste y verticalidad, la cátedra de la paz en Colombia y su aplicabilidad. *Revista nuestraAmérica*, (24), e13127312. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13127312>
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Gran Aldea Editores.
- Sancho Gil, J. M., Hernández, F., Montero, L., de Pablos Pons, J., Rivas, J. I. y Ocaña, A. (Coords.). (2020). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Sandoval, A., Diez Becerra, E., & López Gil, K. S. (2022). Representaciones sociales de la paz, la violencia y el conflicto en un aula universitaria. *Revista de Humanidades*, (46), 189–216. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/33962>
- Silva, E. (2018). Lectura crítica de las narrativas de violencia. En A. Cuervo, *Enfocarte: Ejercicios de construcción de Narrativas Mediáticas desde la investigación en Comunicación Social* (pp. 28-42). Uniminuto.
- Selfa Sastre, M., Balça, A. y Fraga Azevedo, F. (2020). Lecturas literarias para una educación para la paz: itinerarios lectores en Educación primaria. *Aula de Encuentro*, 22(2), 181-202. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n2.5287>
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_4
- Vásquez, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Watzlawick, P., Weakland, J. y Fisch, R. (1994). *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Herder.