

Aportar a la Educación para la Paz a partir de una Intervención basada en la Literacidad Crítica
con Niños y Niñas de Zonas Rurales del Municipio de Chía

María Juliana Méndez Gutiérrez y Santiago Castro Reyes

Facultad de Psicología

Universidad de La Sabana

Asesora: Profesora Lina Trigos-Carrillo

Octubre de 2019

Introducción

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) formula el programa de competencias ciudadanas basado en el modelo de educación por competencias. La base de este programa fue dada en el marco de la política sectorial entre el año 2010 y 2014. En este programa, se establecen cinco tipos de competencias, las cuales son: de conocimiento, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras. A su vez, estas se reflejan en tres dimensiones básicas: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. El programa tiene como objetivo “desarrollar las habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todos los rincones del país” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2015). Además, éste nace como una iniciativa dirigida hacia la consolidación de la paz y la convivencia en el país. Este programa permanece vigente dentro del Plan Nacional Decenal de Educación de 2016-2026 (Gobierno de Colombia y MEN, 2017).

Bajo la misma apuesta por la paz por medio de la educación, surge en 2015 el Decreto 1038, acogido por la Ley 1732 de 2014, el cual reglamenta la implementación obligatoria de la Cátedra de la Paz en las instituciones educativas de preescolar, básica y media. Esta cátedra tiene como objetivo fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución (Decreto 1038 de 2015)

En particular, la legislación mencionada indica que la Cátedra de la Paz debe contribuir directamente al desarrollo de la educación para la paz —además de la cultura de la paz y el desarrollo sostenible. En este contexto, la educación para la paz es definida como “la apropiación de conocimientos y competencias ciudadanas para la convivencia pacífica, la participación democrática, la construcción de equidad, el respeto por la pluralidad, los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario” (Decreto 1038 de 2015). Como es evidente en la definición de este concepto, la educación para la paz, como es entendida por el MEN, se establece bajo el marco conceptual de las competencias ciudadanas, que son pilar fundamental de la educación en el país.

En un modelo basado en la enseñanza por competencias, “el estudiante aprende la competitividad, y se prepara para construir y contribuir a un mundo de rivalidades” (del Rey y Sánchez-Parga, 2011, p. 237). De acuerdo con Planas-Coll (2013), la educación basada en competencias se fundamenta en dos premisas: “a) que las competencias necesarias para desarrollar cualquier actividad o empleo se pueden definir *a priori* y de manera estable; y b) que la adquisición de estas competencias se puede, y debe, garantizar desde la educación inicial formal” (p. 79). Este modelo presupone que las competencias deben ser adquiridas en función de una labor específica, independientemente de las cualidades de cada persona. Así, al hacer la relación con lo establecido por el MEN, la propuesta de educación para la paz en el país tiende a la formación de personas competentes y competitivas en múltiples áreas –dentro de ellas las competencias ciudadanas–, aspecto destacado por el MEN en la educación para la paz.

Sumado a lo anterior, la apuesta por la formación en competencias ciudadanas, aunque pareciera enfocarse en elementos más relacionados con las potencialidades humanas, también está enmarcada en la formación de individuos que compiten dentro del mercado laboral, individuos con competencias “dirigidas a formar capital humano funcional al sistema económico imperante” (Torres y Reyes, 2015). La formación del capital humano, entendida desde lo propuesto por Torres y Reyes (2015), está fundamentada en la comprensión de un sujeto como *recurso humano*, es decir, como un sujeto que está siempre en función de procesos productivos y económicos, y que, bajo la lógica gubernamental, se forma como un sujeto que obedece y se acoge, sin cuestionar críticamente su realidad. Así mismo, esto está relacionado con críticas realizadas al modelo general de la enseñanza por competencias, en las cuales se menciona que las competencias son aprendidas para ser replicadas o enseñadas de la misma manera en la que se obtuvieron, sin la intención de ser comprendidas, reflexionadas o criticadas (del Rey y Sánchez-Parga, 2011).

Entonces, nos resulta problemático pensar en un programa de competencias ciudadanas como herramienta para la implementación de un modelo de educación para la paz en Colombia, puesto que concebir al ser humano como recurso, lo distancia de sus subjetividades y lo hace una persona gobernada bajo los estándares propuestos, ya que esto permite que agentes externos ejerzan poder sobre las personas de manera disimulada (Torres y Reyes, 2015). En suma, siguiendo a Restrepo (2006), la formación en competencias ciudadanas conduce a la estandarización de los ciudadanos del país, la cual reconoce una única manera de relacionarse

bajo la adquisición de competencias predeterminadas y genéricas. Con esto, evidenciamos consecuencias problemáticas en términos del desarrollo del ser de cada persona. Por un lado, la formación por competencias fomenta procesos operativos de aplicación de un paso a paso e impide el fortalecimiento de la inteligencia de los estudiantes, quienes memorizan la teoría para replicarla posteriormente tal y como les fue ofrecida (del Rey y Sánchez-Parga, 2011). Por otro lado, acoger el discurso de la competitividad en términos de ciudadanía implica un proceso de homogeneización de las relaciones ciudadanas y sociales, es decir, fomentar el desconocimiento de la diversidad identitaria y la tendencia a valorar una interacción preestablecida (Restrepo, 2006).

Teniendo como punto de partida esta problematización de la educación por competencias, es de nuestro interés pensar la educación para la paz en las zonas rurales del país. Esto, dado que coincidimos con diversos autores que identifican las siguientes problemáticas. En primer lugar, la educación rural en Colombia reproduce dinámicas de inequidad social y educativa, en tanto su infraestructura, acceso a servicios básicos, a herramientas pedagógicas, la capacitación docente, entre otros, resultan ser precarios y deficientes (Bautista y González, 2019). En segundo lugar, la educación rural resulta no ser pertinente para la población a la que está dirigida, pues desconoce los factores que permean la ruralidad en Colombia (económicos, culturales e históricos, entre otros), además, ofrece un currículo tradicional con el cual se le da prioridad a la adquisición de objetos materiales como parte del desarrollo/felicidad y aleja a las personas de su cosmovisión y su territorio (Arias, 2017). En tercer lugar, al estar fundamentada en un modelo por competencias, esta educación supone estar ubicada desde una postura del desarrollo mercantil y en función del progreso económico (Arias, 2017). Dadas estas problemáticas, es importante proponer iniciativas educativas que se adapten a los contextos rurales, en especial en términos de educación para la paz, pues son estos contextos los que más han sufrido las consecuencias de la violencia.

Finalmente, es importante vincular la literacidad crítica con la educación para la paz puesto que, a partir de la lectura y la escritura entendidas como prácticas sociales, –que no se reducen a descifrar e interpretar códigos alfabéticos– sino más bien que es relacional y permite ser expresada de diversas maneras (Patiño y Vieira, 2019) desarrollamos habilidades que nos

permiten resolver problemas complejos para transformar realidades en las que nos vemos inmersos e inmersas (Serrano, 2014)

Solo es posible fortalecer estas capacidades haciendo una educación que conjugue experiencias que, al mismo tiempo que provocan en los estudiantes la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, provoquen también en los jóvenes actitudes y valores como la tolerancia, el respeto, la comprensión y el reconocimiento por el pensamiento del otro, al advertir que las diferencias en lugar de separar, se convierten en vínculos para construir (Serrano, 2014, p.114)

Sumado a lo anterior, la paz se hace desde la diversidad y la cotidianidad, lo cual es congruente con la literacidad crítica. Esto nos lleva a la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo una intervención participativa basada en la literacidad crítica con niños y niñas apoya la educación para la paz en zonas rurales de Colombia?

Marco Teórico

Los siguientes conceptos le dan fundamentación a esta investigación sobre cómo una intervención participativa basada en la literacidad crítica con niños y niñas apoya la educación para la paz en zonas rurales de Colombia.

Educación para la paz

En esta investigación, concebimos la educación para la paz como un proceso social, holístico y participativo (Alnufaishan, 2020; Eslami-Somea y Movassagh, 2014) que se debería desarrollar tanto a nivel comunitario como a nivel individual. Dicho proceso está sustentado en una visión centrada en la paz, en la que se enfatiza la posibilidad de construir unidad en la diversidad y no en lo inevitable de la conflictividad humana, es decir, que adoptamos una postura en la que entendemos al ser humano como un ser multidimensional (psicológica, social, política, ética y espiritualmente) en constante desarrollo (Clarke-Habibi, 2005). Así mismo, esta concepción reconoce que la educación para la paz tiende a la comprensión mutua (Salomon y Nevo, 2002), a la acogida del otro y a la responsabilidad con este (Ortega y Romero, 2018; Ortega, 2004), así como a la búsqueda de armonía consigo mismo y con el otro (Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI], 2018). Igualmente, es una educación que se compromete con la necesidad política de la denuncia y resistencia frente a

la injusticia (Ortega y Romero, 2018; Ortega, 2004), y con el deber ético y humanista de contribuir a la construcción de paz a través de la justicia social (AMEI, 2018).

En este sentido, la educación para la paz se caracteriza por involucrar temas como: los derechos humanos; alternativas no-violentas para la resolución de conflictos; las causas histórico-culturales del conflicto, las crisis, las violencias y la opresión; y la cultura de paz, entre otros (Alnufaishan, 2020; AMEI, 2018; Page, 2010; Jenkins y Jenkins, 2010). Dentro de sus preocupaciones están el disminuir problemas a nivel estructural, comportamental y actitudinal; visibilizar las violencias estructurales; y responder ante la injusticia social, económica y ambiental relacionada con dinámicas de poder (Alnufaishan, 2020; Babosa y Habyarimana, 2019; Brantmeier, 2013; Page, 2010). Adicionalmente, integra herramientas y metodologías que promueven el trabajo cooperativo y colaborativo, la reflexión, el pensamiento crítico, el accionar de manera responsable, la concienciación, la participación y la solidaridad (Brantmeier, 2013; Eslami-Somea y Movassagh, 2014; Ortega, 2004).

La concepción de educación para la paz que aquí planteamos es opuesta a una visión universalista e ingenua de la educación para la paz y también de las sociedades occidentales (Zembylas y Beckerman, 2013), que alude a que las sociedades civilizadas en condiciones ideales están destinadas a “producir paz, tolerancia, justicia, equidad, y reconocimiento, (...)” (p. 201). Esta visión conlleva a asumir una postura mecanicista, la cual considera que basta con generar reformas técnicas para alcanzar cambios transformativos en distintos ámbitos de la realidad. Así mismo, esta visión se fundamenta en la concepción de que la ausencia de paz está determinada por ignorancia y que, por ende, la solución es transmitir conocimientos y competencias adecuados a los estudiantes y profesores (Zembylas y Beckerman, 2013). Lo que, en palabras de Harris (2004), podría entenderse como una definición en la que la educación para la paz se reduce a “los profesores que enseñan sobre la paz: qué es, por qué no existe y cómo lograrla” (p. 6). Esta concepción aparece como una alternativa a la educación para la paz que se fundamenta en el desarrollo de competencias.

De igual manera, la definición de educación para la paz que asumimos es opuesta a concepciones que consideran la educación para la paz como una forma de esclarecer las causas de la guerra y, a su vez, una forma de prevenir conflictos, guerra y violencia (Page, 2010). En este sentido, nos alineamos con lo que propone Clarke-Habibi (2005) en referencia al punto de

partida de la educación para la paz. Esto es, que este tipo de educación, a pesar de no desconocer la existencia de conflicto en las sociedades humanas, no puede tener como suposición inicial su inherencia e inevitabilidad. Por el contrario, debe asumir que los seres humanos somos capaces de aprender formas de vivir en paz.

Por último, queremos marcar distancia de posturas antropocéntricas de la concepción sobre la educación para la paz. Como lo señala Lum (2013), estas aproximaciones desconocen otras formas de vida distintas a la humana y, a su vez, nuestra relación con ellas. Para nosotros es importante resaltar el valor y la importancia del cuidado de otras formas de vida —como la fauna y la flora— como parte de la concepción de educación para la paz que planteamos en este artículo. Así mismo, debe ser claro que la educación para la paz no busca reestablecer ni romantizar la vida en un momento pre-guerra o pre-conflicto (Lum, 2013), sino que debe partir del análisis crítico de los paradigmas tradicionales y debe enfocarse en la construcción de nuevas maneras de pensar y de vivir el mundo.

Pedagogía humanizante

El tratamiento particular que hemos desarrollado sobre las dificultades de la educación para la paz en Colombia y la consecuente respuesta que buscamos ofrecer a ellas, nos lleva a contemplar la problemática en el marco del pensamiento de Paulo Freire, particularmente sus propuestas sobre la educación bancaria y la pedagogía humanizante. Por un lado, el modelo por competencias al que se aferra la educación en Colombia, específicamente la educación para la paz sigue la misma línea que es descrita por Freire sobre la educación bancaria. Este tipo de educación es un modelo que desconoce al educando como agente activo, como poseedor de conocimientos; además, en este modelo educativo, es el educador quien propone los contenidos a estudiar sin tener en cuenta al educando, lo que los convierte en pasivos que aceptan y se adaptan a la realidad que les es ofrecida por el educador, quien se supone, sí sabe (Freire, 1971). El paralelo entre el modelo bancario y la problemática descrita en párrafos anteriores es evidente.

Como oposición a este modelo de educación, la pedagogía humanizante freireana rechaza la aproximación genérica, estandarizada y mecánica, y adopta una postura que reconoce la educación como un acto político, crítico y transformativo (Salazar, 2013). En consonancia con la misma autora, la pedagogía humanizante reclama la adaptación de la educación a la situación particular de cada contexto y grupo de personas, haciendo énfasis en el poder que esta misma

tiene a la hora de encaminar a quienes participan en ella en la búsqueda de la transformación social. Es en este sentido que embarcarse en la humanización de la pedagogía, y no en su estandarización, permite que la educación se convierta en un espacio en el que los participantes en la misma construyan imaginarios de paz, armonía y justicia hacia los cuales trabajar como comunidad.

Al reconocer esta propuesta educativa realizada por Freire, en la presente investigación nos suscribimos a los principios y lineamientos de la pedagogía humanizante, y ajustamos nuestra propuesta en consecuencia. Este ajuste implica reconocer y establecer nuestra comprensión de dos elementos cruciales para la investigación: las infancias y la literacidad crítica.

Infancias

Pasamos a definir el concepto de infancias, ya que en este estudio vamos a trabajar con población infantil. Este concepto es una construcción social dinámica, que cambia de acuerdo con la historia, las sociedades y las culturas (Álvarez, 2011; Liebel, 2016). Desde el siglo XVIII, se empieza a pensar en la infancia, con la idea de niña/o como un “objeto” al que se le debe prestar especial atención en tanto era considerado el futuro económico de la sociedad. Es hasta el año 1989, gracias a la Convención de los Derechos del Niño, que se empieza a concebir a la niña/o como persona integral, a quien se le reconocen tanto sus derechos como su capacidad de participación en la vida social a través de las libertades básicas (Álvarez, 2011).

La postura que hemos adoptado frente a la población infantil es una postura basada en la pluralidad. Diversas posturas referentes a las infancias nos permiten entender a las niñas y niños como sujetos agentes sociales y políticos activos dentro de su propia realidad y contexto; capaces de relacionarse, posicionarse, generar cambios y tomar decisiones; gestionando y potenciando sus habilidades y capacidades (Duarte-Duarte, 2013; Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Esto, además, involucra reconocer que las niñas y niños están inmersos en las dinámicas socioculturales presentes e históricas, y forman parte de las relaciones de poder en diversos ámbitos, como los económicos, sociales, políticos o educativos (Duarte-Duarte, 2013; Vergara, et al., 2015).

El reconocimiento del infante inmerso en un contexto sociocultural como un agente de cambio enlaza su capacidad crítica y de transformación con el papel que juega la pedagogía humanizante y la educación para la paz. Comprender que el niño/a —y, en este caso, aprendiz— tiene la capacidad de ejercer un rol activo en las dinámicas de poder de su realidad y en la modificación de las mismas, invita a pensar en la educación como un escenario en el que dichos niños/as pueden formar y fortalecer esta posibilidad de transformación (Salazar, 2013). Parte de lo que podemos pensar a la hora de entender esta agencia dentro de la educación, puede estar ligado con la capacidad crítica que tienen los estudiantes para entender las dinámicas de poder en los que se ven envueltos y su capacidad para reflexionar sobre los escenarios de opresión e inequidad que permean sus contextos. En este orden de ideas, uno de los conceptos cruciales que debe revisarse es el de literacidad crítica.

Literacidad crítica

La literacidad crítica encuentra su origen, al igual que la pedagogía humanizante, en el pensamiento de Freire y en la mirada reflexiva frente a los procesos de alfabetización. Tal como señala Trigos-Carrillo (2019; 2020), la literacidad busca superar la reducción contenida en el término alfabetización, en tanto este suele ser reducido a la lecto-escritura y concebirla como un proceso neutral e instrumental. Esto implica que la lecto-escritura es vista como la única forma de literacidad, y como un proceso de enseñanza que puede brindarse de manera estandarizada y acrítica. Para superar esta concepción, la literacidad crítica adopta una postura dirigida por la concientización freireana, entendiendo la literacidad como una práctica social contextualizada en la que se construyen formas de entender y relacionarse con el mundo de una manera crítica, consciente de las relaciones injustas de poder y de la agencia de las personas sobre su realidad (Trigos-Carrillo, 2019; 2020). En este orden de ideas, la misma autora recalca la importancia que juegan las literacidades críticas en los procesos educativos como un espacio de resistencia y reivindicación de elementos expresivos culturalmente arraigados e invisibilizados por modelos dominantes y estandarizados.

Como hemos comentado, uno de los elementos por los cuales se preocupa la literacidad crítica radica en la visión reduccionista de los procesos de lecto-escritura en la educación. Al respecto, en Colombia contamos con el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) desde el año 2011, en el cual se adelantan estrategias para que “niñas, niños, adolescentes y jóvenes

incorporen la lectura y la escritura a su vida cotidiana” (MEN, 2017). El PNLE hace uso de estrategias como maratones de lectura para que estudiantes de básica y secundaria potencien lo aprendido en el aula durante dos meses y el Concurso Nacional de Cuento RCN-Ministerio de Educación Nacional, en el que participan instituciones tanto públicas como privadas en los niveles de educación básica, media y superior. Sin embargo, el PNLE también está sustentado bajo la educación por competencias, pues de manera general, lo que pretende es fortalecer las competencias comunicativas en niños, niñas, adolescentes y jóvenes tanto desde la escuela como desde la familia a través de la lectura y la escritura. Esto implica que el componente de lecto-escritura comparte los problemas señalados frente al modelo de competencias, siendo insuficiente para poder alcanzar una perspectiva educativa más integral y ajustada a las necesidades de la población. Adicionalmente, se mantiene objeto de las críticas al reduccionismo de las que parte la literacidad crítica.

Propuestas enmarcadas en la literacidad crítica señalan la estrecha relación entre las formas de expresión y comunicación (incluyendo la lecto-escritura, pero sin reducirse a ellas) y el fortalecimiento de los procesos críticos y de resistencia de los educandos. Un ejemplo de esto es la lectura en voz alta junto a la discusión frente a lo que los niños leen, y la identificación de lo que ellos consideran bueno o malo; este proceso que se da de manera andamiada permite que los niños cuestionen sus propios discursos, así como distintos temas de relevancia social, tal como raza, justicia social, clase social, entre otros (Labadie, Pole y Rogers, 2013; Vásquez, 2007). Además, estos procesos críticos y de resistencia se dan desde la cotidianidad, desde las historias personales, las multiliteracidades y los ejercicios experienciales a través de las mismas y el juego, pues es a partir de allí que los niños y niñas pueden vivir y conectarse con la criticidad y la posterior resistencia que se propende (Bentley y Souto-Manning, 2019; Labadie, Pole y Rogers, 2013; Ghiso, 2011; Vásquez, 2007)

Ahora bien, los procesos críticos y de resistencia en los niños y niñas, como mencionamos en el párrafo anterior, tienen que ver con procesos más complejos que el simple hecho de escribir o leer; es necesaria la auto-reflexión frente a las problemáticas que se tratan. En este sentido, se hace explícita la praxis emocional crítica, la cual converge entre el pensar y la acción que cuestiona nuestra relación con distintas ideologías de las que somos partícipes. De igual manera, Bekerman y Zembylas (2012) hace especial énfasis en la importancia de que las

narrativas por medio de las cuales se dan las reflexiones, no pueden ser meramente cognitivas, pues el componente emocional juega un papel importante dentro de las dinámicas de paz y reconciliación; adicionalmente, esta praxis emocional nos permite tener una visión amplia de nosotros mismos y de los demás, lo cual permite sanar posibles traumas existentes, así como modificar la manera en la que vemos a los demás.

Estado del arte

Teniendo claro el marco general en el cual desarrollamos la presente investigación, es necesario aludir a aproximaciones anteriores y disponibles en torno a la problemática abordada aquí. La literatura disponible sobre Educación para la Paz se enfoca principalmente en dos propósitos: (1) la evaluación del impacto y beneficios de programas o iniciativas ya aplicadas (Cromwell, 2019; Babosa y Habyarimana, 2019; Diazgranados, Noonan, Brion-Meisels, Saldarriaga, Daza, Chávez, y Antonellis, 2014; Esteves, 2020; Morrison, Shaw y Cota, 2011); y (2) la presentación de herramientas metodológicas para la implementación de programas o iniciativas de educación para la paz (Amaya, García, Ovalle, Perdomo y Sastoque, 2020; Del Pozo, 2019; Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018). Adicionalmente, la mayor parte de la literatura revisada se enfoca en estudiar de manera teórica y conceptual la educación para la paz, reflexionando sobre sus principios y presupuestos, así como sobre las tensiones que hay entre los diversos paradigmas desde los cuales se piensa esta educación. A continuación, desarrollaremos los anteriores puntos.

Por un lado, la investigación relacionada con la evaluación del impacto de determinados programas e iniciativas se inclina por la revisión temporal de los beneficios, retos, y aprendizajes que se tuvieron en la implementación de los mismos. Parte de estos estudios han sido realizados en varios países con contextos diversos como Estados Unidos y Pakistán (Cromwell, 2019), Ruanda (Babosa y Habyarimana, 2019), Israel y Portugal (Esteves, 2020), entre otros. En general, los resultados de estas investigaciones coinciden en señalar que para el éxito de las iniciativas es importante la generación de confianza entre los participantes, los facilitadores y demás involucrados en la implementación. Así mismo, la participación activa es rescatada como un factor fundamental en el desarrollo de los programas, mostrando el valor que tiene la agencia de los beneficiarios en la apropiación de la educación. Como último aspecto, los estudios mencionados recalcan los impactos positivos que han tenido los programas revisados en términos

de la transformación generada a nivel de creencias y actitudes, bien sea frente a la educación para la paz, frente a otras personas o frente a aspectos de su contexto, desafiando y cambiando estereotipos negativos y prejuicios existentes en la comunidad antes de su participación en los programas.

A su vez, en Colombia, encontramos la investigación realizada por Diazgranados y colegas (2014), quienes evaluaron el impacto que tuvo la capacitación brindada en el marco del programa ‘Juegos de Paz’ a diversos profesores para la modificación de las prácticas pedagógicas enfocadas a la educación para la paz. Como parte de sus hallazgos, mencionan la importancia de tener un enfoque holístico como parte fundamental de las capacitaciones en educación para la paz. En el proceso se dieron cuenta de que hacer las capacitaciones de manera democrática les permitió ampliar sus objetivos, pues ya no solo les brindarían conocimientos y habilidades a los profesores, ahora podrían entender las relaciones que hay dentro de la pedagogía; ya que es fundamental en las competencias democráticas aprender a vivir con la diferencia. Finalmente, señalan que los profesores son facilitadores en cuanto a las prácticas democráticas en la medida en que ellos mismos conciben a sus estudiantes de tal manera y en las dinámicas de sus clases se pueda ejemplificar.

Por el otro lado, las investigaciones revisadas que se dedican a la presentación de herramientas metodológicas para la implementación de intervenciones en educación para la paz han tenido como contexto diversas poblaciones colombianas (Amaya, et al., 2020; del Pozo, 2019; Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello, 2018). En zonas rurales de Bogotá, Amaya y colegas (2020) revisaron el uso de la pedagogía dialogante y estrategias comunicativas lúdico-prácticas en la construcción de paz. Al hacer esto, los autores refieren resultados importantes como la importancia de la participación de los niños y el diálogo en torno a prácticas que involucren su cotidianidad, pues son elementos que benefician los procesos de aprendizaje y la comprensión; el juego como herramienta de aprendizaje, enseñanza y reflexión; y también la importancia de integrar recursos naturales y disponibles en el entorno en los procesos educativos. Pinzón-Salcedo y Torres-Cuello (2018) nos mencionan que los métodos participativos son útiles en el desarrollo de programas para la paz. Si bien se han realizado diversos trabajos en torno a la Educación para la Paz, tanto en Colombia como en otros lugares del mundo, hay un vacío en

cuanto a intervenciones desde la literacidad crítica como aporte a la educación para la paz en niños.

Pregunta de investigación

¿Cómo una intervención participativa basada en la literacidad crítica con niños y niñas apoya la educación para la paz en zonas rurales de Colombia?

Objetivos

Objetivo General

Fomentar la educación para la paz en niños y niñas en zonas rurales a partir de una intervención participativa basada en la literacidad crítica.

Objetivos específicos:

- Fomentar la capacidad reflexiva frente a sí mismos (sentimientos, acciones, pensamientos) y al contexto, a través de la lectura de cuentos.
- Propiciar la humanización de las relaciones con otros (humanos y otras formas de vida) y consigo mismos/as.
- Proponer estrategias para el desarrollo de la conciencia crítica a través del reconocimiento y cuestionamiento de los valores propios y de su entorno.

Metodología

Diseño de investigación

Con el fin de aproximarnos a cómo educar para la paz en zonas rurales de Colombia a través de una intervención desde la literacidad crítica con niños y niñas, este estudio cualitativo está enmarcado dentro de un diseño único de caso instrumental (Creswell y Poth, 2018), dado que iniciamos identificando una problemática en la manera en la que se desarrolla la educación para la paz en Colombia, prestando especial atención a la población rural, donde los niveles de calidad son inferiores respecto a las zonas urbanas del país. Luego de identificar la problemática que queríamos abordar, nos dedicamos a encontrar una población con las características esperadas y que estuviera interesada en el programa.

Ahora bien, los estudios de caso consisten en investigar acerca de un tema que es común a muchos escenarios o que requiere de una comprensión general desde un lugar en particular (Creswell y Poth, 2018). Lo anterior nos permite acceder a ideas y comprensiones más profundas situadas en un lugar particular (Creswell y Poth, 2018) para dar respuesta a la pregunta inicial a partir del trabajo con un contexto real que cumple con las condiciones de ser rural y cuenta con la participación de niños y niñas de diferentes edades.

En este estudio, entonces, analizamos el caso específico de educación para la paz en una fundación que atiende a las infancias y que además tiene como pilar transversal de su labor, la construcción de paz. Esto lo hicimos a partir de una intervención desde la literacidad crítica con una selección cuidadosa de cuentos y herramientas útiles para promover conciencia crítica y humanización de las relaciones a nivel personal e interpersonal. La unidad de análisis del estudio, entonces, fueron los niños y niñas que asisten a los talleres de la fundación de manera constante.

Diseño de la intervención

Para el diseño de esta intervención, tuvimos en cuenta las prácticas en literacidad que mencionamos anteriormente en el marco teórico. En primer lugar, la lectura en voz alta con constantes reflexiones frente a lo que sentimos y lo que podrían sentir los demás; y, en segundo lugar, expresión y comunicación a través de diversas herramientas, por ejemplo, el dibujo y moldeado con plastilina en nuestro caso (Crafton, Silvers, y Brennan, 2017; Labadie, Pole y Rogers, 2013; Patiño y Vieira, 2019; Rogers y Labadie, 2018).

Las actividades que planteamos fueron guiadas por tres objetivos: (1) Aportar a la educación para la paz en zonas rurales de Colombia a través de la literacidad crítica y la participación de niños y niñas de la zona; (2) desarrollar conciencia crítica frente a sí mismos y al contexto, a través de la reflexión conjunta y la literacidad crítica; y (3) humanizar las relaciones con otros (humanos y otras formas de vida) y consigo mismos/as a través de la participación, la valoración del conocimiento previo y del contexto, y el pensamiento crítico.

Para dar cumplimiento a los objetivos que mencionamos anteriormente, la intervención tuvo tres sesiones de línea base, para construir qué pensaban y sentían los niños al hablar de los temas que les proponíamos; luego, diez sesiones con las actividades que propusimos y

finalmente, dos sesiones de evaluación y cierre. Todas las sesiones tuvieron la misma estructura: un momento de inicio para saludar, recordar lo que hicimos la sesión anterior, charlar un poco con los niños y niñas, seguido de un momento de actividades y finalizando con preguntas acerca de qué les quedó, cómo les pareció la actividad (ver Anexo 1).

Contexto

La intervención fue realizada en la Fundación Mi Felicidad (FMF) del municipio de Chía, Cundinamarca, en Colombia. La institución está ubicada en la Vereda Fonquetá, una de las ocho divisiones veredales del municipio (Alcaldía de Chía, 2016). Fonquetá constituye una de las zonas rurales que se ubican alrededor del Perímetro Urbano Central. Además, es una de las zonas, junto con Cerca de Piedra, que albergan el Resguardo Indígena Muisca (Secretaría de Planeación, 2016).

En este orden de ideas, la configuración demográfica de la vereda cuenta con una importante presencia de población étnicamente diversa y de ciudadanos habitantes en zonas rurales. Adicionalmente, es una zona que se ha caracterizado por la recepción de población vulnerable (Alcaldía de Chía, 2016). De acuerdo con el informe de la Alcaldía del municipio (2016), un gran número de familias afrodescendientes y en condición de desplazamiento se ha asentado en la vereda, debido al acceso económico a vivienda. Sumado a lo anterior, los datos indican que la vereda cuenta con un 57% de predios y viviendas estratificadas por debajo del estrato 3 (Alcaldía de Chía, 2016). Con relación a esto, el territorio cuenta con diferentes espacios que ofrecen servicio educativo para los niños y niñas que habitan el sector o que se han visto obligados a desplazarse por la violencia (Alcaldía de Chía, 2016).

Una de las instituciones que ofrecen servicios educativos para los niños y niñas en el sector es la Fundación Mi Felicidad. La FMF ofrece espacios de educación no formal que “garantizan el buen uso del tiempo libre y hacen un aporte al proyecto de vida de los niños del sector” (Fundación Mi Felicidad, 2021). Estos espacios están direccionados al trabajo formativo en tres ejes centrales para las apuestas de la fundación: (1) *Activo mi amor*, que se enfoca en la vocación; (2) *Activo mi paz*, donde se involucra a la familia de los niños y niñas para disminuir el riesgo de violencia; y (3) *Activo mi felicidad*, donde se trabaja el proyecto de vida y la emocionalidad de los niños. Estos tres ejes se desarrollan a través de diversos talleres y asesorías académicas que se dictan en las instalaciones de la fundación; los niños y niñas asisten

voluntariamente a ellos, algunos como parte de su formación y otros como sesiones extracurriculares.

Participantes y proceso de consentimiento informado

Como resultado del encuentro con la coordinadora social de la FMF y el diálogo acerca de las oportunidades que traía la intervención, el espacio se estableció con la participación de 12 niños y niñas. Teniendo en cuenta que la asistencia a la fundación es una actividad extracurricular y voluntaria, en algunas sesiones, algunos niños estuvieron ausentes por motivos puntuales. Así mismo, en línea con el contexto y la misión de la fundación, algunas de las sesiones tuvieron la participación de invitados—hermanos o primos de los participantes.

El grupo de 12 participantes estuvo conformado por cinco niños y siete niñas, cuyas edades oscilaban entre los tres años y los 12 años (Tabla 1). En coherencia con la postura que adoptamos frente a las infancias, las edades no se tomaron como criterio para la conformación del grupo. En cuanto a los criterios utilizados, los aspectos a tener en cuenta fueron propuestos en diálogo con la dirección de la fundación. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) la vinculación del niño o niña a la FMF; (2) cumplir con un compromiso de tiempo por parte del niño y su familia con la fundación, es decir, los niños y niñas debían formar parte del grupo de asistentes frecuentes a la institución; y (3) el interés de la familia y el niño o niña en participar en la intervención.

Los primeros dos criterios fueron aspectos administrativos resueltos por la coordinadora de la fundación, con miras a fortalecer los procesos de formación constante que llevaban a cabo con el grupo que cumplía los requisitos. El tercer criterio fue trabajado tanto desde la fundación como desde los investigadores. Para ello, la FMF se comunicó con los padres o acudientes de los niños, informando sobre la posibilidad de asistir a los espacios. Mientras que los investigadores proporcionamos un consentimiento informado a los padres con la explicación de la intervención, las condiciones de la participación de los niños y niñas, y los fines del proceso; así mismo, después de la aprobación de la familia, trabajamos un asentimiento informado con los niños, en el que discutimos las mismas cuestiones mencionadas anteriormente (ver Anexo 2 y 3).

Tabla 1.

Datos demográficos de los niños y niñas que participaron en la intervención

| Nombre | Edad | Escolarizado | Nacionalidad | ¿Sabe leer? |
|----------|---------------|--------------|------------------------|-------------|
| Jaime | 10 años | Sí | Colombiano | Sí |
| Juan | 9 años aprox. | Sí | Colombiano | Sí |
| Samuel | 10 años | Sí | Colombiano | Sí |
| Mariana | 8 años aprox. | Sí | Colombiana | Sí |
| David | 5 años | No | Colombiano | No |
| Sara | 6 años aprox. | Sí | Colombiana | No |
| Manuela | 5 años | Sí | Colombiana | No |
| Valeria | 7 años aprox. | Sí | Colombiana | No |
| Carolina | 9 años aprox. | Sí | Migrante venezolana | Sí |
| Salomé | 3 años | No | Colombiana | No |
| Simón | 8 años | No | Colombiano | No |
| Luisa | 10 años | Sí | Colombiana | Sí |

Nota: Los nombres de los niños y niñas participantes fueron modificados por motivos de confidencialidad y para garantizar su anonimato.

Recolección de datos

La recolección de datos a lo largo de la intervención la realizamos a través de diferentes formatos y momentos. Los espacios en los que la recolección de datos ocurría siempre fueron en las horas de sesión con el grupo. Estas sesiones fueron realizadas a lo largo de dos meses y medio, con una frecuencia de dos a tres encuentros por semana. Durante este tiempo, hubo dos semanas en las que no hubo encuentros debido a las vacaciones de la fundación.

En cuanto a los datos, todas las sesiones fueron grabadas en audio, haciendo uso de dos grabadoras de sonido que cada investigador llevaba consigo o distribuía en el lugar en el que se realizaba el encuentro. Los audios finales tuvieron una duración aproximada entre 1 hora 30 minutos y 2 horas. Igualmente, cada sesión que realizamos con los niños y niñas tenía un producto final acerca de la temática del día y los elementos discutidos. Este producto fue realizado de diversas formas, por lo que recolectamos artefactos realizados por los niños y niñas tales como dibujos, historias narradas e ilustradas, figuras en plastilina, representaciones

dramáticas y origami. Finalmente, en cuanto al tipo de datos recopilados, los procesos y artefactos fueron fotografiados y almacenados en formato de imagen.

Además de esto, los investigadores tomaron notas de campo del proceso con los niños y niñas (Ver Anexo 4). De igual manera, cada sesión finalizada y cada mes de encuentro contó con un informe de resumen sobre el trabajo del correspondiente espacio. En este informe, presentamos las actividades realizadas con el grupo, los aspectos más significativos sobre el encuentro, y las reflexiones que como investigadores compartíamos y dialogábamos con la FMF.

Consideraciones éticas y confiabilidad

La realización de la presente investigación y, por ende, la implementación de la intervención diseñada requirió de ciertas consideraciones éticas. En primer lugar, un acercamiento a la fundación, explicando y brindando los documentos necesarios para dar a conocer con la mayor exactitud posible la intervención planeada y su sustento teórico, para luego obtener su permiso para trabajar con los niños y niñas que la coordinadora consideró pertinente.

En segundo lugar, diseñamos un consentimiento informado para los acudientes, así como un asentimiento para los niños y niñas que participaron en la investigación. Paso seguido, tras hablar con la coordinadora y entender las dinámicas con los acudientes, decidimos enviar los consentimientos para ser leídos y firmados por los acudientes. En cuanto al asentimiento para los niños y niñas, fue leído en voz alta respondiendo las dudas que pudieran surgir y con el objetivo de asegurar la voluntad de participación de los niños y niñas. De igual manera, la lectura en voz alta y discusión acerca del asentimiento nos permite ser coherentes con el carácter participativo y de literacidad de la investigación.

Finalmente, para atender a cuestiones de confiabilidad de los resultados y del análisis, llevamos a cabo tres procesos de triangulación, que nos permitieron ampliar y diversificar las perspectivas sobre la investigación y el caso en particular (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). Por un lado, utilizamos la triangulación de investigadores, tanto en momentos puntuales de la recolección de datos como en la transcripción de datos y análisis de los mismos. Por otro lado, utilizamos la triangulación metodológica, que consiste en el uso de diferentes métodos de recolección de datos para dar variedad y profundidad a la información recolectada (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). En este sentido, aprovechamos el contexto de las sesiones para

recolectar información por medio de cuentos, relatos orales, observación, y espacios de diálogo entre todos los involucrados. Por último, la triangulación de datos fue utilizada de manera que pudimos contrastar los datos recolectados en momentos variados de la intervención diseñada.

Método de análisis

El análisis de datos lo hicimos a partir de una transcripción selectiva (Azevedo, Carvalho, Fernandes-Costa, Mesquita, Soares, Teixeira, y Maia, 2017) de los audios grabados en las sesiones de trabajo con los participantes. Para esta transcripción, partimos de tres categorías previamente construidas: (1) concepciones sobre paz, (2) prácticas de literacidad, y (3) prácticas participativas. En el caso de las concepciones sobre la paz, tomamos en consideración tres subcategorías a priori derivadas que fueron: la solución de conflictos, la consciencia crítica, y la humanización de las relaciones. Adicionalmente, codificamos diferentes códigos emergentes que eran relevantes para la investigación.

Con las transcripciones realizadas, ambos investigadores continuamos con una codificación inicial en la que partimos de las categorías previamente mencionadas y recogimos códigos emergentes que fueran relevantes para la investigación, tales como la ecología y su cuidado; las ideas sobre el rol de las instituciones y autoridades; o la reflexión como herramienta para pedir perdón. Posteriormente, llevamos a cabo espacios de diálogo en los que triangulamos nuestras codificaciones, compartiendo códigos y resultados interesantes. En estos espacios, la organización visual de los códigos y categorías fue clave para el análisis de los datos y la construcción de los resultados. Parte importante del proceso estuvo en la organización y agrupación de las categorías en función de lo que las niñas y niños habían dicho y aprendido a lo largo de la intervención. Para ello, una primera versión fue presentada y triangulada con la directora del proceso de investigación; dicha versión posteriormente fue complementada y ajustada a partir de los comentarios recibidos y nuevos hallazgos en el proceso de codificación. Finalmente, a partir de la organización de las categorías, se construyó un esquema a partir del cual fueron claros los principales hallazgos de la investigación (Ver Anexo 5).

Resultados

Este estudio abordó la pregunta de investigación: ¿Cómo una intervención participativa basada en la literacidad crítica con niños y niñas apoya la educación para la paz en zonas rurales

de Colombia? Encontramos que la intervención que realizamos aporta de diversas formas a la educación para la paz, en tanto pudimos observar que (1) la intervención y la lectura tuvo mucha acogida por parte de los niños y niñas, quienes participaban cada vez más en los espacios; (2) las relaciones entre ellos poco a poco fueron más humanizantes y creció el reconocimiento del otro; y (3) sus propuestas para solucionar conflictos o mediar diferencias fueron más amplias por vías pacíficas y reflexión crítica, e incluso, hicieron propuestas que incluían la lectura como medio de resolución de conflictos a medida que la intervención avanzaba.

A medida que desarrollamos la intervención, nos encontramos con un grupo de niños y niñas que tenían construidas unas ideas de base con respecto a lo que es y no es la paz. Estas ideas giraban en torno a lo que se ha teorizado como paz positiva y paz negativa, es decir, a la ausencia de guerra, violencia y algunas aproximaciones a la justicia social (Galtung, 1969). Estas ideas, en general, estuvieron ligadas de manera constante con temas que se podrían relacionar con la ecología, puntualmente, con personajes o situaciones que involucraban animales y su cuidado. El tema ecológico les permitió generar conexión a los niños entre los temas propuestos en la intervención, la lectura de los diferentes cuentos, y su propia realidad y cotidianidad.

En este sentido, el gusto de los niños y niñas por los temas de ecología y cuidado del medio ambiente fue un tema transversal que refleja adecuadamente la importancia de las características particulares de los grupos o comunidades en la educación. Así como definimos en la introducción, la pedagogía humanizante está enfocada en el ajuste de los procesos educativos a las situaciones y condiciones particulares de los diferentes grupos de personas, de manera que los esfuerzos individuales y colectivos se concentren en la búsqueda de la transformación social (Salazar, 2013). Así, los procesos educativos situados y pertinentes parten de reconocer los intereses y necesidades de las comunidades con las que se trabaja. En este caso, los mismos niños y niñas se encargaron de poner el tema sobre la discusión y nos permitieron a nosotros como investigadores adecuar y direccionar los ejercicios y la intervención hacia este tema. Este mismo interés manifestado por los niños y niñas nos permitió ver su voluntad de acercarse a estas prácticas aun cuando en ocasiones no sabían leer ni escribir, y, además, su interés por apropiarse de los espacios de lectura que eran facilitados por nosotros.

Cuando inició la intervención y construíamos con los niños y niñas acuerdos de convivencia, ellos sugerían ideas como *“no ser bravos cuando estemos participando en las*

actividades” (Juan) y *“Prestar los juguetes y compartir”* (Manuela); sin embargo, en la interacción cotidiana, era difícil mediar las situaciones y reconocer el estar bravos sin dañar al otro. Más adelante en la intervención, el panorama de soluciones que proponían los niños se fue ampliando e integrando con lo que leíamos y el uso de la lectura como un medio para mediar conflictos también; adicionalmente, lo que proponían se iba volviendo más congruente con lo que hacían, pues las propuestas ya no solo eran verbales, también se daban en la práctica. Por ejemplo, en sesiones avanzadas preguntamos sobre qué habían aprendido en el tiempo que llevábamos juntos y una de las respuestas fue que *“para tener paz hay que tener paciencia, relajación, pensar bien las cosas...”* (Samuel), lo cual se seguía con su actuar frente a otros compañeros. En conclusión, la literacidad crítica, como parte fundamental de la intervención, nos permitió el desarrollo de educación para la paz a partir de cuatro dimensiones que les permitió a los niños y niñas generar más conciencia crítica, reconocimiento del contexto nacional, identificación de violencias y emociones, complejización de sus nociones sobre la paz y participación ciudadana.

Literacidad: cotidianidad y contexto nacional

La lectura y la escritura, más allá de un requerimiento técnico para aprobar la escuela, resulta una habilidad importante en la cotidianidad de las personas, pues nos permite no solo interpretar símbolos, sino también leer la realidad en la que estamos inmersos (Vásquez, 2007). Lo anterior lo pudimos evidenciar cuando los niños y niñas daban cuenta de la información y conocimientos con los que contaban frente a realidades nacionales e, incluso, a nivel mundial. Los espacios de discusión nos permitieron identificar prácticas en las que los niños y niñas, a través de diversos medios de comunicación e interacciones en su cotidianidad, se mantenían enterados de la realidad sociopolítica del momento y, a su vez, los proponían como un medio para solucionar problemáticas. Un ejemplo de esto es una actividad en la que los niños crearon historias identificando problemáticas (relacionadas con el medio ambiente) y propusieron algunas soluciones:

Juan: Yo estoy haciendo el que ayuda a recoger la basura del río. A que ayuden las personas a recoger la basura. Para que no se vaya nada acá en la naturaleza.

Juliana: ¿Conoces un río por acá cerca?

Juan: El de río Frío. Por eso lo hice así azul, y ese es así de largo. Es más largo, pero como no alcanza la plastilina. Me toca hacerlo hasta donde tenga plastilina.

Mira, mira. Mira cómo no ayudan a recoger, ese árbol se va a caer. Ayudando, que las personas que ayuden a recoger las basuras del río.

Juliana: Juan, y ¿cómo podemos hacer para que la gente vaya hasta el río y recoja la basura?

Juan: Por la televisión, para que ellos se den cuenta que se está dañando la naturaleza, que ayuden a cuidarla.

Figura 1

Modelo en plastilina para narrar un problema de basuras y proponer soluciones al mismo



Sin importar su edad, los niños podían dar cuenta y tenían una opinión formada con respecto a, por ejemplo, el Paro Nacional que estaba ocurriendo en Colombia durante esa época. Incluso, mostraban estar informándose de manera constante al respecto, refiriéndose a noticias o eventos que habían ocurrido pocos días antes de las sesiones. Crucialmente, uno de los niños mencionó, al respecto del Paro Nacional, que *“hay una estación [en la] que mañana mi tía tiene una cita médica y la mandaron para la estación, y ayer volvieron una nada las estaciones de los Transmilenio. Las están dañando, no respetan”* (Juan). Con esto, no solo da cuenta de ese nivel de información que maneja, sino que refleja la vinculación que consigue hacer entre la realidad nacional y su propia cotidianidad.

De igual manera, al preguntarle a los niños y niñas si les resulta importante leer y para qué creen ellos que sirve, encontramos respuestas en las que ellos relacionan la lectoescritura con el contexto académico *“para las preguntas, las del colegio”* (Simón), haciendo referencia a que leer es importante para poder dar respuesta a aquellas cosas que les preguntan en las clases. Y también con prácticas cotidianas como *“Para leer cuando tenemos el recibo del agua. Y cuando*

tengamos una hoja que firmar” (Sara), o igualmente relacionándolo con el colegio, pero no necesariamente con el aula o con la respuesta a contenidos *“para entender las respuestas que nos envían del colegio*” (Luisa). De esta manera, los niños y niñas reconocen la lectura como una habilidad clave para entender los comentarios que les realizan sus profesores sobre el trabajo realizado y su comportamiento en la escuela.

A pesar de todo lo dicho, un tema recurrente que surgió en la construcción de la línea base fue la ausencia de prácticas de lectura en la cotidianidad de los niños y niñas. En repetidas ocasiones, los niños y niñas mencionaban que, aunque había libros en sus casas y, de hecho, estaban en lugares cercanos como sus habitaciones, tenían pocos momentos en los que podían leerlos. Unos indicaban que nadie les leía, pues en su casa a nadie le gustaba leer; otros señalaban que no leían porque aún no aprendían a hacerlo. En esta misma línea, uno de los niños al ser preguntado por lugares en los que podía encontrar libros para leer, indicó *“En la biblioteca. No hay una cerca a mi casa. No sé cómo es”* (Simón), afirmación a la que varios niños asintieron.

Al respecto de esta ausencia de prácticas cotidianas e independientes, los diálogos con los niños y niñas también nos permitieron valorar y hacer visible el importante trabajo que se hace en la FMF sobre este aspecto. Los únicos escenarios de lectura, en este caso de cuentos y de tareas, que reconocían los niños y niñas en su cotidianidad estaban relacionados directamente con la fundación: por un lado, la lectura que realizaban con la persona que estaba a diario con ellos; por otro lado, las *“clases”* que tenían con nosotros. Así, parte de los cambios que se fueron propiciando a través de la intervención estuvieron dados en términos de la frecuencia de las prácticas de lectura y en el interés de los niños y niñas en que estos ocurrieran. Desde el inicio de la intervención, preguntábamos frecuentemente si alguien quería ayudarnos a leer y al principio, no había mucho interés, pero conforme avanzaba la intervención, más niños y niñas se animaban a leer, incluso aquellos que aún no sabían cómo hacerlo; *“Yo quiero leer”* decían incluso las niñas más pequeñas. Los niños y niñas se interesaban por la lectura, preguntaban por los libros y cuentos que leeríamos en siguientes sesiones, en ocasiones, cuando no iban nos pedían que les leyéramos el cuento que se habían perdido, pues sus compañeros les habían contado acerca de él o, incluso, proponían lecturas que habían visto que estaban en su casa.

Así mismo, uno de los casos que más llamaron la atención al respecto del interés y participación de los niños y niñas en las prácticas de literacidad fue el de Sara. En una de las sesiones finales, ocurrió una discusión entre dos niños del grupo, pues estaban peleando por quién debía tener un cojín que estaba en el espacio. Después de que les pedimos que no pelearan, les preguntamos qué iban a hacer con el cojín, varios niños intervinieron con algunas ideas relacionadas con que ninguno lo usara para evitar peleas. La respuesta de Sara fue: “*Entonces, vamos a leer un cuento sobre compartir*”. Así, la lectura comenzó a ser un elemento importante en la cotidianidad de los niños y niñas, particularmente, como una estrategia de aprendizaje y de solución de conflictos.

Identificar violencias y emociones a través de la literacidad crítica

Los procesos de literacidad crítica fueron clave a la hora de tratar sobre la paz. Conforme fuimos avanzando en la intervención, fue claro para nosotros que los cuentos eran una excelente herramienta con la que los niños y niñas lograban ver sus ideas en escenarios imaginarios y lograban identificar elementos que, de otro modo, les eran bastante confusos. Particularmente, los elementos que los niños y niñas desarrollaron gracias a la lectura de cuentos fueron: (1) la identificación de violencias y comportamientos agresivos; y (2) el reconocimiento de emociones. A partir de estas lecturas y la creación de historias, muchos niños y niñas reaccionaban diciendo “*eso es agresivo*”, reconociendo lo que los personajes podrían estar sintiendo o identificando emociones que ellos sienten o podrían hacer sentir a otros en la interacción. Un ejemplo de esto es una historia que creó Jaime, en la cual el niño empieza con una propuesta agresiva y la va transformando hacia una relación más pacífica. Además, aquí se evidencia el reconocimiento de emociones:

Jaime: Yo estoy haciendo una persona que va a estar con un hacha cortando un árbol, y los animales están mirando, así como triste, que están cortando el árbol. ... y le dijeron al señor que lo arreglara, o si no se lo comían. O lo tiraban al agua. Estaban enfadados. Y lo arreglaron. [ruido de fondo] Y, no. En verdad, él entró en razón y tiró el hacha así. Botó su hacha y fue a pedirle perdón a los animalitos. Y ayudó a pararlo.

Santi: ¿y qué le dijeron los animalitos? ¿Le aceptaron el perdón?

Jaime: Sí, y empezaron a salir manzanitas. Porque ya estaba cortado y estaba muriendo, y volvió a florecer. Y acá había unas florecitas y una manzana verde.

Figura 2

Modelo en plastilina del problema “un hombre cortando el árbol”



Figura 3

Modelo en plastilina tras la solución al problema árbol volviendo a florecer y a dar frutos



Así mismo, este tipo de reconocimiento se daba en sus relaciones con el grupo. Los espacios en torno a la lectura de los cuentos se convirtieron en espacios en los que los niños y niñas realimentaban el comportamiento de los otros y de sí mismos, invitándolos a ser empáticos y a reconocer lo que sienten las personas con las que se relacionan. Por ejemplo, después de la lectura de un cuento sobre un animal que había llegado a una comunidad nueva, Sara, una de las niñas del grupo, le dijo a su compañero: *“David, no hagas sentir mal a las personas. A ella [otra de las personas del grupo] no le gustan los bichos, piensa que la van a morder”*. En otra

ocasión, tras leer un libro en el que distintos animales reflexionaban, un niño llegó a la siguiente reflexión: *“Si yo peleo con mi hermana mucho, mucho, mucho, me quedo pensando ‘yo hice esto y esto y esto’. Lo digo todo en mi mente y después que ya se lo que dije, le pido perdón a los que agredí”* (Jaime).

En conclusión, a través de la literacidad crítica, los niños y niñas aprendieron a identificar situaciones violentas y agresivas en las que los personajes de los cuentos o ellos mismos estaban involucrados. Además, fortalecieron su capacidad para reconocer emociones en los demás, buscando, a partir de ellas, realizar acciones empáticas con la situación del otro.

Acerca de la paz

Como mencionamos en párrafos anteriores, los niños y niñas fueron aumentando su interés y participación en torno a la literacidad crítica y, a la vez, creció su interés sobre temas relacionados con la paz y las relaciones con los demás. Al inicio de la intervención, cuando hablábamos de paz era evidente que tenían unas nociones claras y formadas sobre ella: *“Yo creo que la paz es vivir tranquilos”* (Samuel); *“Que no haya guerra”* (Juan). Sin embargo, en muchos escenarios se les dificultaba ejemplificar sus ideas a situaciones cotidianas o casos que hubiesen vivido. Usualmente, cuando les preguntábamos por un ejemplo de aquello que era paz, de lo que no era o cómo la encontraban en su vida, la respuesta era difusa y les costaba salir de la repetición de esta misma, eran respuestas circulares, tales como:

Santiago: ¿Ustedes en su vida cómo encuentran paz?

Juan: hacia el camino de la paz

Samuel: en la cama

Santiago: ¿Cómo haces ese camino?

Juan: Derecho, hacía allá.

Samuel: Hacía la cama, paz y tranquilidad en la noche.

Conforme fue avanzando la intervención, pudimos identificar distintas formas en las que ellos daban cuenta de la paz y hablaban sobre cómo la podemos alcanzar, por ejemplo, *“para tener paz hay que tener paciencia, relajación, pensar bien las cosas...”* (Samuel). Identificamos principalmente tres categorías en las que podríamos agrupar lo que las niñas y niños mencionaban para alcanzar la paz: (1) a través de la consciencia crítica; (2) a través del reconocimiento del otro –humano, planta, animal– y (3) a través de la solución de problemas.

En primer lugar, el tema de la consciencia crítica y la solución de problemas fue comprendido a la luz de la reflexión. La reflexión fue vista por los niños y niñas como un acto necesario para poder pedir perdón y crear condiciones de paz. Luego de leer algunas historias sobre cómo reflexionaban los animales (personajes de los cuentos) en una de las sesiones preguntábamos si creían que reflexionar tenía relación con la paz, a lo que respondieron afirmativamente: *“Si uno reflexiona en su casa y todos reflexionamos, puede haber paz en la casa o donde sea”* (Jaime). Otro momento en el que pudimos dar cuenta de esto fue cuando estábamos haciéndole una carta a alguien a quien quisiéramos pedirle perdón, y Jaime dijo: *“No peleo tanto ahora, antes sí. Y hice un dibujo de mi hermana y yo, volando cometa y acá escribí que la quiero mucho, que la adoro. Y que si me perdona porque peleamos mucho. Y le hice un gatito y una aguilita”*.

Figura 4

Ejemplo de una carta a alguien con quien hemos peleado



Figura 5

Narrativa de una carta a alguien con quien hemos peleado



Este acto es valioso a la luz de la intervención, pues muestra el proceso reflexivo que realizó Jaime frente a la relación con su hermana, una relación en la que solían dirigirse palabras fuertes y muchas ordenes, especialmente, de su parte. En este caso, la lectura del cuento y la escritura de la carta propició un espacio de reflexión a través del cual él pudo pensar sobre su comportamiento, expresarle lo mucho que la quiere y pedirle perdón a su hermana. En este sentido, la literacidad crítica se da de manera transversal para transformar realidades y relaciones cotidianas, tal y como dicen Patiño y Vieira (2019) “¡Escribir es una práctica potente en las manos de los que quieren cambiarse y cambiar el mundo! (Las palabras que escribimos, no solo son para ser oídas o leídas por otros, también nos escriben; por eso, tienen el poder de transformarnos y transformar el mundo en que vivimos)” (p.16).

Así mismo, un buen indicio sobre el papel de la intervención en las concepciones de los niños y niñas sobre la paz y el cómo lograrla fue identificar su comprensión sobre la solución de problemas. En un principio, su aproximación a solucionar problemas—fueran hipotéticos o del momento—era optar por soluciones agresivas o conflictivas. La respuesta común se inclinaba por las líneas de “*se los quito*”, “*que los cogieran de las patas y que los amarraran ahí* [hablando de qué hacer con un león que no dejaba pasar a los demás animales al río]”, o “*pues hacer la guerra*”. Sin embargo, conforme fueron avanzando las sesiones, las alternativas de los niños y niñas fueron variando, incluyendo respuestas de dos tipos: (1) acudir a figuras de autoridad; y (2) proponer la creación de acuerdos. En primer lugar, los niños proponían el “*llamar a la policía*” como solución a los diferentes problemas que se les planteaba, como el de un mal uso de basuras en el río. En segundo lugar, sobre todo hacia el final de la intervención, las propuestas de los niños y niñas iniciaban pidiendo que se hicieran un “*acuerdo de paz*” entre los

animales de los cuentos o acuerdos de limpieza entre las personas de los barrios. Cada vez surgía menos la alternativa violenta de la resolución de los conflictos. De cualquier manera, la respuesta seguía apareciendo de vez en cuando. No obstante, su aparición ocurría acompañada de una justificación: *“hablarles (...), y si no quieren hablar, pues hacer guerra”*, o *“elegir dos equipos. Samuel elige uno y yo otro, y ya todos juegan. Así hubiera hecho ese león. Y si no quiere, ahí si nos agarramos”*. Las opciones violentas de resolución aparecían cuando habían agotado las opciones pacíficas o constructivas de solucionar el conflicto en cuestión.

Participación democrática y alternativa

A nivel participación, la construcción de la línea base de la intervención nos mostró un alto conocimiento de los niños en términos de las posibilidades para tener injerencia en escenarios públicos y políticos. Ligado con su amplio conocimiento sobre la realidad política del país—particularmente, el paro nacional—, los niños señalaban constantemente diferentes acciones que se podían tomar para modificar el rumbo del país. Inicialmente, la gran mayoría de las acciones giraban en torno a la protesta como un medio para *“sacar al presidente”*; o la participación en escenarios democráticos como estrategia para mejorar la situación: uno de los niños señalaba que, ante la situación de protestas, él quería postularse para presidente para poder generar cambios en la educación, el acceso a canchas de fútbol y el cuidado de la naturaleza. Así mismo, otros niños señalaban sus posibilidades para participar desde otros lugares en el proceso de mejorar la sociedad. Uno de ellos quería ser veterinario para *“curar a los animales [...] que están muriendo en el bosque por esas bombas que lanzan de gas, eso es lo que derrite a los animales”* (Juan); otra tenía el deseo de ser doctora y ayudar a que *“no hubiera más virus, que todos nos cuidemos para estar saludables”* (Mariana). En definitiva, parte de lo que los niños y niñas nos contaban sobre participación al inicio de la intervención tenía que ver con acciones a realizar en escenarios en los que podían incidir a gran escala.

Con el pasar de las sesiones, las respuestas brindadas por los participantes fueron nutriéndose por ideas de participación desde ambientes y escenarios más cotidianos, a través de los cuales podían *“disfrutar”* y *“ayudar a la paz”* (Jaime). Varios de ellos empezaron a reconocer que podían participar en sus hogares o con su familia, tomando partido en las labores del hogar y en el cuidado de los que los rodeaban. Al preguntarles sobre cómo podían participar en casa, surgieron diversas ideas, como: *“yo cuido a mi mamá y a mi papá”* (Sara), *“yo participo en el*

colegio haciendo la tarea” (Sara), o *“haciendo la comida, yo hago la comida todos los días”* (Samuel).

En esta misma línea, a través de la lectura de cuentos, los niños y niñas empezaron a identificar diferentes mecanismos de participación adicionales a la protesta y la participación en escenarios democráticos. Dentro de estos mecanismos, los niños y niñas señalaron que podían convocar gente para ayudar al cuidado de los animales; que podían realizar campañas de limpieza de los ríos, donde *“cada uno va a tener un papelito que diga ‘Yo ayudé’”*, que se les dará cuando recojan basura; que podían realizar videos y carteles para que la gente sea consciente de lo que pasa los animales en peligro; entre otras acciones cotidianas.

En definitiva, durante el desarrollo de la intervención fue evidente la transformación de los niños y niñas en cuanto a los objetivos propuestos. En primer lugar, el desarrollo de la conciencia crítica, en tanto empezaron a cuestionar prácticas cotidianas que, en un principio, no identificaban como violentas, haciendo uso de la reflexión como medio para darse cuenta de sus propias emociones y evaluar sus relaciones con otros. En segundo lugar, a lo largo de la intervención, pudimos ver diferencias en la forma como se relacionaban con sus compañeros, evidenciando un trato más empático. Finalmente, al terminar la intervención, nos pudimos dar cuenta de los usos diversos que los niños y niñas daban a la literacidad, siendo esta un medio que propició reflexiones y conexiones profundas con la lectura de la realidad que hacían los niños y niñas.

Conclusiones y Discusión

En este estudio, investigamos cómo podría contribuir una intervención desde la literacidad crítica a la educación para la paz, teniendo claro que concebimos la educación para la paz como un proceso en el que podemos construir unidad en la diversidad, orientado hacia la transformación por medio de la justicia social, la visibilización y denuncia de múltiples violencias, la promoción del trabajo colaborativo y cooperativo, el pensamiento crítico y el accionar responsable (AMEI, 2018; Brantmeier, 2013; Clarke-Habibi, 2005; Eslami-Somea y Movassagh, 2014; Ortega, 2004; Ortega y Romero, 2018).

En primer lugar, encontramos que, al leer en voz alta y compartir cuentos que tratan temas críticos, como la justicia social o la diversidad, los niños y niñas centraban su atención en

lo que pasaba con los personajes, dando cuenta de realidades que permean sus contextos, así como de sí mismos. La literatura fue un punto de conexión entre los niños y niñas, sus ideas previas y lo que consideran debería o podría ser la paz, lo cual, a su vez, fomentó la participación (Wiseman, 2010). Los niños y niñas hacían reflexiones que resultaban en ideas para transformar aquello que consideran debe ser distinto en pro de la paz, cuestionando algunas actitudes, ideas y comportamientos que se veían reflejados en los libros o en las discusiones que giraban en torno a ellos. En este sentido, tal y como señaló Vásquez (2007), la literacidad, como práctica social, permite generar espacios de reflexión y análisis frente a las realidades reflejadas en los cuentos leídos y de los aspectos injustos de la cotidianidad de los niños y niñas, a partir de sus propios gustos e iniciativas.

En segundo lugar, la intervención nos permitió propiciar espacios de escritura, que se combinan con el dibujo, la narración oral, el modelamiento de plastilina, etc., para crear múltiples formas de accionar frente a una problemática. Además, en cuanto los niños y niñas iban escribiendo, se iban dando cuenta de lo que podían cambiar, incluso en sus propias ideas, con miras a un escenario que fuera más acorde con su visión de mundo. Como mencionan Patiño y Vieira (2019), “*escribir-nos* permite sacar de nosotros las violencias, reconocer el presente, y proyectar, a través de nuestras imaginaciones, un futuro mejor. Es decir, la *escritura* se refiere a una práctica expresiva ligada a la sanación mental, emocional y espiritual del individuo” (p.10). En este caso, la literacidad crítica y los procesos de creación de los niños y niñas dieron lugar a imaginar nuevas maneras de relacionarse con el mundo: ayudando a los animales y bosques, teniendo mejores oportunidades de educación y participación, viviendo de mejores y más tranquilas maneras, etc.

En tercer lugar, fue interesante darnos cuenta de cómo los niños y niñas conciben su participación en la sociedad como una herramienta útil y pertinente para la consecución de la paz. Así como señalan Patiño y Vieira (2019), el *hacer paz* no es “una responsabilidad única de los Estados, o un mero ejercicio de eliminación de los focos de conflicto, sino una forma de relación posible, una elección que se construye para *des-ocultar* y *transformar* todas las formas de relacionamiento enraizadas en la violencia” (p. 7). Por el contrario, el *hacer paz* es una responsabilidad que se debe trasladar a los contextos más cotidianos y cercanos en los que conviven los niños y niñas. En este orden de ideas, la intervención nos permitió hacer evidente

que los niños y niñas reconocían su propio papel en la construcción de paz y en la transformación de sus relaciones y dinámicas, tanto con otras personas como con el medio ambiente.

Este estudio resulta relevante puesto que aporta alternativas educativas a la situación actual del país. Tal y como mencionamos, el proceso de implementación de los planes de educación para la paz ha sido profundamente controvertido desde el modelo educativo en el que está basado (del Rey y Sánchez-Parga, 2011; Torres y Reyes, 2015). En este sentido, buscar opciones y explorar metodologías que apunten a generar espacios educativos congruentes con lo que proponen y contextualizados es un paso clave en la construcción de paz. Así, identificar que las intervenciones educativas desde la literacidad crítica son alternativas positivas y beneficiosas para la educación para la paz, permite continuar abriendo campo a espacios críticos, de reflexión y aprendizaje desde el cual los estudiantes, en este caso niños y niñas, tengan la posibilidad de pensar y analizar la realidad en la que vive y transformar aquellas cuestiones que no funcionan de la manera que deberían.

A partir de esta investigación, se pueden desprender diferentes aprendizajes de cara a futuros estudios e iniciativas en educación para la paz. Principalmente, podemos reconocer que hay un camino abierto por explorar, en el que las prácticas de literacidad sean enfocadas hacia la educación para la paz. De esta manera, sería pertinente continuar explorando intervenciones y programas que creen o fortalezcan los espacios de literacidad crítica con los niños y niñas del país, no desde la mecanización de estos procesos sino desde la reflexión y análisis crítico de los textos leídos y las situaciones cotidianas. Observar los cambios y aprendizajes que tuvieron los niños y niñas en el tiempo de trabajo, invita a pensar que con una intervención de mayor duración se podrían ver mejores resultados y más duraderos. Así mismo, sería interesante continuar explorando alternativas educativas dirigidas a grupos diversos en edades, pues son alternativas que se pueden ajustar a los escenarios rurales del país (Arias, 2017; Bautista y González, 2019) y presentan oportunidades de aprendizaje conjunto en las que las propias relaciones entre los niños y niñas dinamizan los espacios e interacciones.

Referencias

- Alcaldía Municipal de Chía. (2016). *Diagnóstico Municipio de Chía. Plan de Desarrollo Municipal*. Chía.
- Alnufaishan, S. (2020). Peace education reconstructed developing a Kuwaiti approach to peace education (KAPE). *Journal of Peace Education*, 17(1), 83-106
- Álvarez, J. (2011). Primera infancia: un concepto de la modernidad. *Señales*, 7, 62-75.
- Amaya, Y., Garcia, J., Ovalle, D., Perdomo, I., y Sastoque, A. (2020). *Pedagogía dialogante en escenarios rurales para la construcción de educación para la paz en el Centro Educativo Amigos de la Naturaleza*, Quiba-Guabal.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad*, 33, 53-62.
- Azevedo, V., Carvalho, M., Fernandes-Costa, F., Mesquita, S., Soares, J., Teixeira, F., Maia, A. (2017). Interview transcription: conceptual issues, practical guidelines, and challenges. *Revista de Enfermagem Referência*, (14) 159-168.
- Babosa, J., & Habyarimana, H. (2019). Peace Education in Rwandan Secondary schools: Coping with contradictory messages. *Journal of Peacebuilding and Development*, 14(2), 138-149
- Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá, Colombia: Fundación Compartir
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bentley, D., & Souto-Manning, M. (2019). *PreK stories: Playing with authorship and integrating curriculum in early childhood*. Teachers College Press
- Brantmeier, E. (2013). Toward a critical peace education for sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242-258, doi: 10.1080/17400201.2013.862920
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56

- Crafton, L., Silvers, P., & Brennan, M. (2017). Creating a Critical Multiliteracies Curriculum: Repositioning Art in the Early Childhood Classroom. En M. Narey (Ed), *Multimodal Perspectives of Language, Literacy and Learning in Early Childhood* (vol 12, pp 67-86). Springer Nature.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry & research design*. California: Sage.
- Cromwell, A. (2019). How peace education motivates youth peacebuilding: Examples from Pakistan. *International Journal of Educational Development. International Journal of Educational Education*, 66, 62-69. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.006>
- Decreto 1038 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta la cátedra de paz. 25 de mayo de 2015. D.O. 49522
- Del Pozo, F. (2019). Educación para la paz desde la investigación-acción, en el caribe colombiano. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 35-51.
- Del Rey, A., & Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, (15), 233-246.
- Diazgranados, S., Noonan, J., Brion-Meisels, S., Saldarriaga, L., Daza, B., Chávez, M., & Antonellis, I. (2014). Transformative peace education with teachers: lessons from Juegos de Paz in rural Colombia. *Journal of peace education*, 11(2), 150-161. doi: <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.898627>
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 461-472.
- Equipo Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles [AMEI]. (2018). *La educación para la paz en la primera infancia*. Madrid, España: AMEI-WAESE.
- Eslami-Somea, R., & Movassagh, H. (2014). Peace Education in Iran. Challenges and Prospects. *Journal of Peacebuilding and Development*, 9(2), 33-48.
- Esteves, A. (2020). Peace education for the Anthropocene? The contribution of regenerative ecology and the ecovillages movement. *Journal of Peace Education*, 17(1), 26-47, DOI: 10.1080/17400201.2019.1657817

- Fundación Mi Felicidad. (2021). *Nosotros*. <https://www.mifelicidad.org/nosotros/>
- Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación pedagogía del oprimido*. Bogotá: Camilo Bloch.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191. <http://www.jstor.org/stable/422690>
- Ghiso, M. (2011). Playing with/through non-fiction texts: Young children authoring their relationships with history. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(1), 26-51
- Gobierno de Colombia y Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado 18 de junio de 2020
[http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL%20ISBN%20web.pdf)
- Harris, I. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Jenkins, K., & Jenkins, B. (2010). Cooperative learning a dialogic approach to constructing a locally relevant peace education programme for Bougainville. *Journal Peace of Education*, 7(2), 185-203.
- Labadie, M., Pole, K & Rogers, R. (2013). How Kindergarten Students Connect and Critically Respond to Themes of Social Class in Children's Literature, Literacy Research and Instruction. *Literacy Research and Instruction*, 52(4), 312-338, DOI: 10.1080/19388071.2013.809176
- Liebel, M. (2016). ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 3(5), 245-272.
- Lum, J. (2013). Peace education: past, present, and future, *Journal of Peace Education*, 10(3), 215-229, DOI: 10.1080/17400201.2013.863824
- Ministerio de Educación Nacional. (17 de diciembre de 2015). *Competencias ciudadanas*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/235147:Competencias-Ciudadanas>

- Ministerio de Educación Nacional. (17 de octubre de 2017). *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Definición*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html? noredirect=1>
- Morrison, M., Shaw, C., y Cota, K. (2011). Help increase the peace, a youth-focused program in peace education. *Journal of Peace Education*, 8(2), 177-191.
<https://doi.org/10.1080/17400201.2011.589251>
- Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30
- Ortega, P., & Romero, E. (2018). Propuesta pedagógica para la educación para la paz. Desde la ética de Levinas. *Teoría de la Educación*, 30(1), 95-116
- Page, J. (2010). Peace Education. *International Encyclopedia of Education*, 850-854. doi: 10.1016/b978-0-08-044894-7.00186-x
- Patiño, J., y Vieira, K. (2019). *Paz: Escribiendo un corazón común*. Editorial Zapata.
- Pinzón-Salcedo, L., y Torres-Cuello, M. (2018). Community Operational Research: Developing a systemic peace education programme involving urban and rural communities in Colombia. *European Journal of Operational Research*, 268(3), 946-959. doi: 10.1016/j.ejor.2017.11.040
- Planas-Coll, J. (2013). El contrasentido de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 4(10), 75-92. doi: 10.1016/s2007-2872(13)71925-5
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel político*, 11(1), 137-175.
- Rogers, R., & Labadie, M. (2018). Rereading assent in critical literacy research with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18, 396 - 427.

- Salazar, M. (2013). Humanizing Pedagogy: Reinventing The Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, (37), 121-148. <https://doi.org/10.3102/0091732X12464032>
- Salomon, G. & Nevo, B. (2002). *Peace Education: The Concept, Principles, and Practices Around the World*, Londres: Lawrence Erlbaum
- Secretaria de Planeación. (2016). *Documento Técnico de Soporte. Plan de Ordenamiento Territorial*. Chía.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
- Torres, C., y Reyes, E. (2015). Subjetivación en la escuela: una mirada crítica al programa de competencias ciudadanas. *Educación y ciencia*, (10), 11-28. <https://doi.org/10.19053/01207105.5332>
- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 13-26
- Trigos-Carrillo, L. (2020). Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities. *English Teaching: Practice and Critique*, 19(1), 3-19.
- Vásquez, V. (2007). Using the Everyday to Engage in Critical Literacy with Young Children. *New England Reading Association Journal*, 43(2), 6-11
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Wiseman, A. (2010). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438. doi: 10.1007/s10643-010-0426-9
- Zembylas, M., & Beckerman, Z. (2013). Peace education in the present: dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214

Anexos

Anexo 1. Planeación de la Intervención

En el presente anexo, hay algunos ejemplos de la planeación de las sesiones. La Tabla 2 muestra la planeación de la sesión en la que nos conocimos con los niños y niñas y realizamos el proceso de asentimiento informado. Las siguientes Tablas (3, 4, 5 y 6) corresponden a una sesión de cada una de las etapas de la intervención diseñada: línea base, implementación (de esta ponemos dos ejemplos), y cierre, respectivamente.

Tabla 2

Planeación de la sesión de conocimiento con los niños y niñas previa al comienzo de la intervención

| Sesión: 1 | Semana: | Fecha: | Participantes: |
|--|---|----------------------------------|---|
| Objetivo de la sesión | Herramientas/materiales | Estrategia pedagógica | Descripción de la sesión |
| Conocer(nos) entre los participantes y las personas que haremos la intervención. | Madeja de lana, Papel Kraft, Marcadores | Aprendizaje colaborativo y juego | <p>La sesión iniciará con un saludo, le contamos a los niños y niñas qué hacemos aquí. Nos sacudimos y organizamos el espacio para estar en círculo. Luego damos las instrucciones sobre cómo funciona la actividad para conocernos.</p> <p>Actividad para conocernos: Inicia algún voluntario con la madeja de lana diciendo su nombre y ¿cuál es la actividad que más te gusta hacer? Luego, le lanza la madeja a otra persona y se queda agarrado de la punta de la lana. Luego se repite la ronda, respondiendo la pregunta ¿con quién me gusta compartir mi tiempo?</p> <p>“Durante estos meses que los vamos a acompañar, queremos hacer unas actividades en torno a la paz y para esto necesitamos tener relaciones fuertes, como la telaraña que acabamos de crear,</p> |

¿qué creen que pasa si alguno suelta su pedacito de lana?”

Luego, damos paso a la lectura en voz alta y posterior firma de los asentimientos, explicándole a los niños que las actividades serán leyendo cuentos, viendo videos y haciendo algunos juegos. Haremos claridad frente al carácter voluntario en su participación además de dar lugar a preguntas y/o modificaciones que los niños y niñas quieran hacer.

Al final de la actividad, la reflexión será en torno a la construcción de conocimiento, participación y respeto en las actividades que hagamos, haciendo analogía con la telaraña que se construyó con la lana. Quedará registro escrito de los acuerdos.

Espacio para expectativas, dudas, comentarios que surjan de los niños y niñas.

Tabla 3

Planeación de la sesión 4, que hace parte de la Línea Base

| Sesión: 4 | Semana: | Fecha: | Participantes: |
|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Objetivo de la sesión | Herramientas/materiales | Estrategia pedagógica | Descripción de la sesión |

| | | | |
|--|---|----------------------------|---|
| <p>Identificar las prácticas participativas en las que se involucran los niños y niñas en su comunidad a través de la reconstrucción narrativa y espacial de la comunidad.</p> | <p>Papel, colores, marcadores</p> <p>Video: https://www.youtube.com/watch?v=1S124O7bAYo</p> <p>Cuento: El rescate de las tortugas marinas.</p> | <p>Lectura en voz alta</p> | <p>Iniciamos con un saludo a los niños y niñas, preguntamos ¿cómo llegan hoy a la sesión? Iniciamos viendo el video para dar apertura al tema del día: participación. Luego de ver el video, damos apertura al diálogo ¿qué vieron en el video? ¿qué les gustó? ¿Qué relación creen que tiene el video con el tema de participación? ¿creen que es importante participar? ¿por qué es importante?</p> <p>Comenzamos con la lectura del cuento que trata sobre cómo entre diversos actores de la comunidad solucionan un problema específico. Preguntas guía: ¿ustedes harían lo que proponen los personajes? ¿cómo lo harían ustedes?</p> <p>Después del cuento, le preguntamos a los niños ¿qué les pareció la participación de los personajes? ¿cómo y en qué otro contexto sirve la participación? ¿en dónde participamos nosotros y cómo lo hacemos? ¿qué tiene que ver la participación con la paz? Finalmente, invitamos a los niños/as a pensar en su barrio y/o en el cuento para identificar lugares y situaciones en las que ellos pueden participar. Esto lo dibujaran de manera individual o grupal en hojas de papel</p> |
|--|---|----------------------------|---|

Comentarios

Las preguntas no se hacen al mismo tiempo ni de forma rígida, el objetivo es explorar esas ideas conforme se vaya dando la conversación.

Durante la lectura del cuento es importante asegurarnos de que los niños entiendan el contexto del cuento y hacerlos participes preguntando, por ejemplo: ¿saben cómo es una tortuga marina? Mostrarles imágenes del cuento mientras leemos, etc.

Tabla 4

Planeación de la sesión 5, que hace parte de la Implementación de la intervención

| Sesión: 5 | Semana: | Fecha: | Participantes: |
|--|--|---|---|
| Objetivo de la sesión Fomentar la capacidad reflexiva a través del pensamiento crítico frente a mi propio sentir y actuar en torno a la justicia social. | Herramientas/materiales Cuento: La dictadura del león Hojas, colores, marcadores. | Estrategia pedagógica Lectura en voz alta | Descripción de la sesión Iniciamos la sesión preguntando a los niños y niñas ¿de qué creen que trata la actividad de hoy? Tras escuchar sus respuestas y retroalimentarlas, preguntamos si alguien sabe leer para posteriormente pedirles si quieren ayudarnos con la lectura. La actividad inicia haciendo lectura en voz alta e interactiva con los niños y niñas. Mientras vamos leyendo, hacemos preguntas sobre ¿cómo creen que se sienten los personajes? ¿qué creen que harán los animales? ¿qué harían ustedes si fueran los animales de la selva? Para la actividad final, dividimos el grupo en dos y los niños y niñas deberán crear su propia historia. Durante este ejercicio, la reflexión girará en torno a qué sentimos, qué sienten los demás y cómo solucionamos los problemas. |

Tabla 5

Planeación de la sesión 6, que hace parte de la Implementación de la intervención

| Sesión: 6 | Semana: | Fecha: | Participantes: |
|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| Objetivo de la sesión | Herramientas/materiales | Estrategia pedagógica | Descripción de la sesión |

| | | | |
|--|-------------|--|---|
| Fomentar la capacidad reflexiva a través del pensamiento crítico frente a mi propio sentir y actuar en torno a la justicia social. | Plastilinas | Aprendizaje por solución de problemas/casos. | <p>La sesión comienza con una actividad de relajación de las extremidades del cuerpo, moviéndose por el espacio. Luego, les preguntamos a los niños sobre nuestra sesión pasada, indagando por lo que recuerdan que aprendimos y los puntos más importantes.</p> <p>Después de ello, les presentamos a los niños dos situaciones problema que debemos solucionar como “ayudantes de la naturaleza” (las situaciones problema fueron diseñadas después de conocer los intereses de los niños en las primeras sesiones). Una situación está relacionada con la tala de árboles en su barrio y la otra tiene que ver con la contaminación por las malas prácticas en el manejo de las basuras.</p> <p>Al explicarles las dos situaciones, asignamos una situación a cada niño, procurando que queden equitativamente distribuidas en el grupo. Su misión es utilizar plastilina para representar una posible solución al problema y a quienes participan en el escenario.</p> <p>Tras esto, los invitamos a compartir con el grupo sus soluciones. La pregunta guía del cierre del espacio es pensar en ¿quiénes participan y de quiénes es la responsabilidad de buscar soluciones?</p> |
|--|-------------|--|---|

Tabla 6

Planeación de la sesión 14, que hace parte del Cierre y balance de la intervención

| | | | |
|-------------------|----------------|---------------|-----------------------|
| Sesión: 14 | Semana: | Fecha: | Participantes: |
|-------------------|----------------|---------------|-----------------------|

| Objetivo de la sesión | Herramientas/materiales | Estrategia pedagógica | Descripción de la sesión |
|--|--|------------------------------|--|
| <p>Identificar las variaciones en las concepciones de los niños y niñas con respecto a la línea base construida, a través del análisis de los productos y reflexiones generadas con los niños y las niñas.</p> | <p>Personajes animales creados por los investigadores</p> <p>Hojas de papel, lápices, marcadores, flashcards, cinta.</p> | <p>Aprendizaje por casos</p> | <p>La sesión comienza contándole a los niños que esta será una de nuestras últimas sesiones de trabajo con ellos, pero dándoles las buenas noticias de que nos visitan unos nuevos compañeros.</p> <p>Esos compañeros son tres animales nuevos (diseñados por nosotros), que tienen una historia particular y que necesitan de su ayuda para solucionar sus problemas. Para desarrollar la actividad, dividimos al grupo en dos (ellos proponen hacerlo entre niños y niñas). Así, cada uno de nosotros les cuenta a los niños la historia de cada uno de los animales (uno de ellos, necesita enseñarles a sus hijos a reflexionar; otro de ellos tiene que aprender a convivir con animales muy diferentes; y el último tiene que aprender a participar en la nueva comunidad a la que llegó). En ese momento, los niños tienen que dar ideas sobre cómo ayudar a los animales y esas ideas las vamos anotando en flashcards que decoramos y pegamos al lado de cada animal.</p> <p>Tras ayudarlos, cada niño recibe una parte de diferentes palabras. Estas palabras forman la frase “esto es Hacer Paz”, la cual podrán armar entre todo el grupo al final de la sesión. Después de recibir sus palabras, volvemos a juntar los grupos para compartir las ideas y proceder a formar la frase, la cual se pega arriba de todas las soluciones. El cierre lo hacemos indicando que todo esto que hemos hecho es hacer paz, todas sus ideas lo son.</p> |

Anexo 2. Formato de Consentimiento Informado para los Padres de Familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

FORMATO DE CONSENTIMIENTO PARA PADRES

Nombre de los investigadores: María Juliana Méndez y Santiago Castro – Estudiantes de psicología de la Universidad de La Sabana.

Proyecto: **Intervención en educación para la paz basada en la literacidad crítica en niños y niñas en zonas rurales de Colombia.**

INTRODUCCIÓN

Su hijo(a) ha sido seleccionado para participar en un estudio de investigación. El propósito de esta investigación es aportar a la educación para la paz desde la lectura de literatura infantil y expresión gráfica (escritura-dibujo). Ya que su hijo fue invitado a participar de esta investigación, usted tiene el derecho a ser informado sobre los procedimientos del estudio con el fin de tener información que le permita decidir si quiere aprobar la participación de su hijo(a) o no. La participación de su hijo(a) es voluntaria, no tiene ningún costo y él o ella no tiene que participar si ustedes como padres de familia o la niña o niño no lo desean. Si en cualquier momento usted quiere que su hija(o) se retire del estudio, no habrá ningún problema. Si tiene alguna pregunta adicional, puede preguntarles a los investigadores o a la profesora encargada.

¿POR QUÉ ESTAMOS HACIENDO ESTE ESTUDIO? Los propósitos de esta investigación son:

1. Aportar a la educación para la paz en zonas rurales de Colombia.
2. Fomentar la capacidad reflexiva de los niños y niñas frente a sí mismos (sentimientos, acciones, pensamientos) y al contexto, a través de la lectura de cuentos infantiles y la reflexión en torno a ellos.
3. Humanizar las relaciones con otros (humanos y otras formas de vida) y consigo mismos/as a través de la participación, la valoración del conocimiento previo y del contexto, y el pensamiento crítico.
4. Desarrollar conciencia crítica frente a la educación para la paz en los niños y niñas a través de la reflexión conjunta y los procesos de lecto-escritura.

¿CUÁNTAS PERSONAS PARTICIPAN EN ESTE ESTUDIO? Entre 10 - 15 niñas y niños que asisten a la fundación Mi Felicidad formarán parte de este estudio.

¿QUÉ DEBE HACER USTED Y SU HIJO (A)? A usted y su hijo(a) se les pedirá:

1. Dar consentimiento para que su hija(o) participe en 12 sesiones de lectura de cuentos previamente seleccionados especialmente para este programa y orientados al público infantil. Durante cada lectura, los investigadores harán preguntas a los niños y niñas relacionadas con el texto. Estas sesiones serán grabadas en audio.

2. Dar consentimiento para hacer la observación de su hija(o) durante 16 sesiones de 90 minutos cada una.
3. Dar consentimiento para recolectar algunos dibujos o escritos que su hijo(a) haga durante las sesiones.
4. Permitir al equipo de investigación mostrar los dibujos o escritos en conferencias de investigación y otras reuniones profesionales y publicaciones académicas (usaremos un seudónimo y no incluiremos información que pueda identificar a su hija o hijo).

¿CUÁNTO TIEMPO DURA LA PARTICIPACIÓN DE MI HIJO (A)? La duración del estudio es de 8 semanas con 2 sesiones semanales de 90 minutos cada una. Su hijo(a) puede dejar de participar en cualquier momento sin ningún problema. Las sesiones estarán distribuidas así: 1 sesión para conocernos, seguida de 12 sesiones de lectura y actividades con espacios de reflexión y discusión sobre los temas que nos convocan, y 2 sesiones de observación y reflexión.

¿CUÁLES SON LOS BENEFICIOS DE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO? La participación de su hija(o) en este estudio nos permitirá entender qué estrategias funcionan mejor para la educación para la paz en la infancia. La información que obtengamos en este estudio se publicará y será de utilidad en el diseño de nuevos programas orientados a la educación para la paz, así como para profesores e investigadores.

¿CUÁLES SON LOS RIESGOS DE PARTICIPAR EN ESTE ESTUDIO? Este proyecto no implica ningún riesgo mayor a los que se encuentran en la vida cotidiana.

PROTOCOLO DE BIOSEGURIDAD: Se han tomado los protocolos manifestados en la cartilla del ICBF: https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu1.p_cartilla_icbf_recomendaciones_covid-19_v1.pdf

- Las sesiones serán conformadas por máximo 10 participantes en el mismo recinto.
- Procuraremos hacer las sesiones en espacios abiertos; en caso de no ser posible, se harán dentro un salón ventilado.
- Se mantendrá una distancia de 2 metros entre los participantes y los investigadores, quien además evitará el contacto con las niñas y niños.
- Se hará lavado de manos cada 2 horas.
- Todos los participantes e investigadores usarán tapabocas quirúrgico; los investigadores tapabocas para los niños y niñas y este se desechará al finalizar la sesión.
- La desinfección del recinto se hará por parte de la institución de acuerdo con los protocolos establecidos por la misma, dando cumplimiento a las medidas establecidas por el ICBF y el Ministerio de Salud.
- Los investigadores harán previa desinfección de los recursos (objetos) que usarán en cada sesión.
- **Si se identifica que una niña o niño tiene síntomas gripales, ella o él no debe asistir a la sesión. Si los síntomas son compatibles con los del COVID-19 se activará la ruta de atención indicada por la institución.**

CONFIDENCIALIDAD: La identidad de las niñas y niños se mantendrá estrictamente confidencial. Al reportar los resultados de este estudio, el nombre de los y las participantes será reemplazado con un seudónimo. La clave que conecta el nombre de los niños y niñas con la información obtenida se mantendrá en un lugar aparte y asegurado. Los datos se guardarán por siete años después de la finalización del estudio. Si decide retirarse del estudio en cualquier momento, los datos de su hijo o hija serán destruidos.

¿CUÁLES SON MIS DERECHOS COMO PARTICIPANTE? La participación de su hijo o hija en este estudio es voluntaria. Usted será informado si alguna nueva información fuera descubierta durante el curso de este estudio que pueda influenciar su salud, bienestar o su disposición para participar en este estudio.

¿A QUIÉN CONTACTO SI TENGO PREGUNTAS, INQUIETUDES O QUEJAS? Por favor, contacte a alguno de los investigadores: Juliana Méndez al correo: mariamengu@unisabana.edu.co o al teléfono 3124995140 o a Santiago Castro al correo santiagocare@unisabana.edu.co o al teléfono 3213438225 si tiene preguntas sobre el proyecto de investigación. Adicionalmente, usted puede preguntar o expresar sus inquietudes y quejas personalmente a los investigadores.

¿A QUIÉN PUEDO LLAMAR SI TENGO PREGUNTAS ADICIONALES O PROBLEMAS? Si tiene preguntas sobre sus derechos como participante en este estudio, o inquietudes sobre el mismo, o se siente presionado de participar o continuar en este estudio, usted puede contactar a la profesora Lina Trigos Carrillo al correo: lina.trigos@unisabana.edu.co o al teléfono 312 812 7078. Usted puede hacer más preguntas sobre este estudio en cualquier momento. Una copia de este formato de consentimiento le será entregada antes de su participación en este estudio.

FIRMA

He leído este formato y mis preguntas han sido respondidas. Mi firma a continuación indica que autorizo a mi hija o hijo a participar en este estudio. Yo sé que mi hijo o hija se puede retirar de este estudio en cualquier momento sin ningún problema.

Nombre de los padres o acudientes:

Firma:

Anexo 3. Formato de Asentimiento Informado para la Participación de los Niños y Niñas

Asentimiento informado:

Nombre del investigador: María Juliana Méndez y Santiago Castro. Estudiantes de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Proyecto: **Intervención en educación para la paz basada en la literacidad crítica en niños y niñas en zonas rurales de Colombia**

¡Hola!

Somos Juliana Méndez y Santiago Castro, estudiamos en la Universidad de la Sabana en Chía (cerca a Bogotá). Estamos haciendo una investigación sobre la educación para la paz. ¿Ustedes saben qué es la paz? Esta investigación la estamos haciendo con niñas y niños de la Fundación Mi Felicidad.

Lo que vamos a hacer es lo siguiente: Juliana Méndez y Santiago Castro vamos a leerle unos cuentos y vamos a charlar sobre lo que dicen los cuentos. Te haremos algunas preguntas sobre lo que piensas acerca de los cuentos que leemos y cómo te sientes con las historias que te vamos a contar. También haremos uno que otro juego, dibujaremos y también escribiremos un poquito.

Tu participación en este estudio es voluntaria, es decir, así tu mamá, papá o acudiente hayan dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo, puedes decir que no. Es tu decisión si participas o no en la actividad. También es importante que sepas que, si en algún momento ya no quieres continuar en el programa, no habrá ningún problema, o si no quieres responder a alguna pregunta, tampoco habrá problema.

Esta investigación nos va a ayudar a saber si sería bueno leerle esos cuentos a otros niños y niñas en diferentes lugares para que aprendan más sobre la paz.

- Al final de la investigación te vamos a contar cómo nos fue. La información que construyamos de esta investigación sólo la vamos a usar con fines académicos.
- Si quieres participar en este programa colorea el chulito y escribe tu nombre. Si no quieres participar colorea la X.



Sí quiero participar



No quiero participar

Nombre:

Nombre y firma de la persona que obtiene el asentimiento:

Anexo 4. Ejemplos de recolección de datos

La recolección de datos de la investigación se realizó por medio de diversos formatos. En el presente anexo, damos un ejemplo de la toma fotográfica de las sesiones, las fotos de los dibujos y creaciones de los niños, y de las notas de campo tomadas por los investigadores (Figuras 6, 7, 8, y 9).

Figura 6

Ejemplo de dos niñas trabajando durante una actividad



Nota. Este tipo de material fotográfico fue tomado en varias sesiones de la intervención, buscando reflejar el tipo de actividades que hacían los niños y niñas, y la convivencia que había entre ellos.

Figura 7

Ejemplo de los dibujos realizados por los niños y niñas.



Nota. Esta foto corresponde a la primera sesión en la que hablamos sobre participación. Un grupo de niños dibujaron un barrio e identificaron los lugares y formas en las que podrían participar.

Figura 8

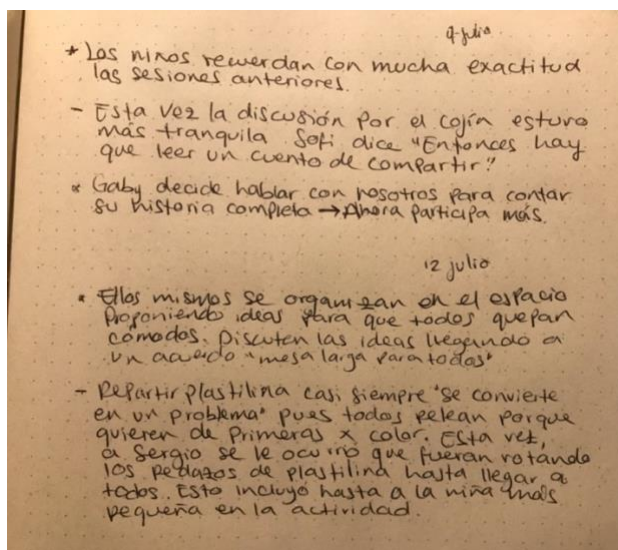
Ejemplo de las creaciones de los niños y niñas.



Nota. Estas creaciones representan los personajes con los que se encontrarían en un lugar nuevo los niños y niñas. A partir de la actividad reflexionamos sobre las emociones de los demás, las nuestras y cómo podemos ser más empáticos con otros diferentes a nosotros.

Figura 9

Ejemplo de una de las notas de campo tomadas por una de las investigadoras



Anexo 5. Categorías y Códigos Finales

| Categorías | <i>Códigos</i> |
|---------------------|--|
| Concepciones de paz | Solución de problemas Identificación de violencias Conciencia crítica Reflexión-perdón Paz positiva Paz negativa |
| Literacidad | Conexión personal Contexto Reconocimiento de emociones Ausencia de prácticas autónomas Por qué y/o para qué leer |
| Participación | Macro Micro |
| Ecología | Cuidado de otros seres vivos |