



Universidad del  
**Rosario**

**Evidencias del vínculo entre sentimientos  
morales y educación para la paz desde  
narrativas sobre la **niñez media****

**Valentina Cura Álvarez**

**Universidad del Rosario  
Escuela de Ciencias Humanas  
Bogotá, D.C., Colombia  
2021**

# **Evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz desde narrativas sobre la **niñez media****

**Valentina Cura Álvarez**

Trabajo de grado presentado como requisito para obtener el título de  
**Profesional en Artes Liberales en Ciencias Sociales**

Directora

Angela Salas-García

Escuela de Ciencias Humanas  
Artes Liberales en Ciencias Sociales  
Universidad del Rosario  
Bogotá, D.C., Colombia  
2021

## Contenido

Expresiones de gratitud .....	6
Introducción.....	8
1. Revisión de literatura.....	15
La niñez como grupo etario en los campos del desarrollo moral y la investigación social .....	15
Narraciones y sentimientos morales .....	17
Educar para la paz desde el enfoque socioafectivo .....	21
2. Marco teórico.....	28
Infancia y niñez .....	28
Sentimientos morales.....	33
Relatos de la niñez en el marco de la educación para la paz <i>reconfigurada</i> .....	41
Educación para la paz <i>reconfigurada</i> .....	41
Relatos sobre la niñez .....	50
3. Metodología.....	54
Las fuentes que recogen experiencias de la niñez media frente a la violencia.....	55
Selección de iniciativas .....	55
Selección de fragmentos .....	63
Modelo de análisis de contenido .....	65
Análisis de datos: estructuración del modelo siguiendo los momentos de ruta de análisis .....	71
Momentos I, II y III. Registro de codificación, preconfiguración y configuración de la trama narrativa.....	71
Momento IV. Análisis de datos .....	72
4. Hallazgos y resultados .....	73
Experiencia de la niñez.....	73
Lazos de apoyo y confianza con la familia y las amistades .....	74
Actos de violencia relacionados con la familia o el conflicto armado .....	76
Sentimientos morales y Educación para la paz <i>reconfigurada</i> .....	79

Sobre el vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz <i>reconfigurada</i> desde narrativas sobre la niñez media en Colombia.....	83
Sobre la metodología.....	86
Conclusiones.....	88
Referencias .....	92
Anexos.....	99
Anexo A.....	99
Tabla 01. Iniciativas o experiencias de educación para la paz dirigidas a la niñez media .....	99
Tabla 02. Selección de relatos .....	101
Anexo B.....	103
Matriz de sistematización relato LNPP_01 .....	103
Matriz de sistematización relato LNPP_02 .....	105
Matriz de sistematización relato LNPP_03 .....	108
Matriz de sistematización relato MH_01 .....	110
Matriz de sistematización relato MH_02.....	112

## Contenido de figuras y tablas

Figura 1 Relevancia de los sentimientos para la ética basado en de Sousa (2001) .....	37
Figura 2 Ruta de análisis basada en Quintero (2018).....	70
Tabla 1 Preselección de iniciativas de Educación para la paz.....	62
Tabla 2 Relatos seleccionados .....	63
Tabla 3 Modelo de análisis de contenido basado en Kuby (2012) y Quintero (2018).....	66
Tabla 4 Análisis de datos según categorías, preguntas analíticas y evidencias.....	72

## Expresiones de gratitud

A las horas de insomnio, a las crisis de miedo y los momentos de euforia y alivio que me condujeron a encontrar las palabras adecuadas para articular mis sentimientos al escribir este texto.

A mi familia y a mis amistades, que han dado este salto de fe conmigo y me han acompañado a sumergirme en el raro mundo de las humanidades, a pesar de lo incierto y, sin duda, gratificante que puede ser ejercer esta profesión en un país como el nuestro; y quienes, finalmente, pueden encontrar una respuesta tranquilizadora sobre *cómo va la tesis*.

A *los profesores* con quien tuve la oportunidad de encontrarme durante estos años de formación, especialmente, a Carlos Gustavo Patarroyo Gutiérrez, por guiarnos en esto de las Artes Liberales en Ciencias Sociales y por brindarme su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Y, a Beira Aguilar Rubiano, por atar la teoría de lo justo y el cuidado a la práctica personal y profesional.

A mi directora, Ángela Milena Salas García, por guiarme en este camino, por su tiempo y los aprendizajes compartidos.

A mi paso por el Instituto Rosarista de Acción Social (SERES), los semilleros de Antropología y Medios, Phronimos y Humanantes y al proyecto de innovación pedagógica “Pensando con el cuerpo: educación somática para la formación ético-emocional”, por darme la oportunidad de encontrarme con diferentes maneras de pensar, hacer y sentir.

A las personas que han convertido de su proyecto de vida el compartir y acompañar a la niñez y a las jóvenes generaciones en el camino de la educación para la paz y el conflicto.

Únicamente el relato puede poner de manifiesto  
lo que significa de verdad la violencia interhumana  
y los retos de justicia y solidaridad a los que se enfrenta  
*Xavier Etxeberria*

The question is whether those passionately  
committed to one story will allow the other to be presented at all.  
This is perhaps our greatest task in peace education– teaching people  
to listen to one another and maintain the lines of communication.  
*Ned Noddings*

“Aunque parezca desmesurado, para los adultos que somos, sin  
la voz del niño no hay hallazgo posible, ni poesía, ni paraíso, ningún  
dolor, ningún conocimiento, ninguna comunión”.  
*Javier Naranjo*

## Introducción

Hilar las experiencias personales alrededor de la paz, la violencia y el conflicto, reconociendo la edad y los sentimientos, se presenta como una oportunidad para pensar dichas vivencias desde una óptica diferente, haciendo visibles los relatos que pudieron omitirse o que no habían sido evocados anteriormente. En este caso, la edad pone su foco en una experiencia del ciclo de vida particular: la niñez media (que refiere a los 6 y 13 años), y del mapa de las respuestas afectivas, toman relevancia aquellas que se articulan con la construcción de paz: los sentimientos morales.<sup>1</sup> Como un puente que los entrelaza, se propone una lectura sobre estos dos caminos desde la educación para la paz. Pues ahí se articulan las formas en las que se piensa cómo construir territorios de paz, a través de la enseñanza y aprendizajes de contenidos afines. A lo largo de este recorrido se expondrá una primera aproximación a dichas cuestiones.

Desde esta óptica, se despierta un interés por cuestionar aquello que *los niños*<sup>2</sup> han dicho y están diciendo frente a los conceptos de paz, conflicto y violencia, en particular, un interés por prestar atención a lo que esta población dice respecto a lo que *los* hace sentir felices, tranquilos o amados en relación con sus familias y círculos sociales; especialmente,

---

<sup>1</sup> En adelante, se empleará el término *sentimientos morales* para referirse a aquellas respuestas afectivas que están asociadas a exigencias, convenciones o normas morales. Se retoma la siguiente distinción presentada por Etxeberria (2013): “En principio, es bueno hacer una distinción conceptual entre las varias categorías relativas al mundo afectivo, para poder tener así presentes los diversos matices que sugieres. Aunque no hay un consenso en torno a sus significados, considero útil la propuesta que nos hace José Antonio Marina (...). En ella se indica que cabe hablar de sentimiento cuando hay una experiencia afectiva consciente de cierta duración que sintetiza los datos que tenemos acerca de las transacciones entre mis deseos, expectativas o creencias y la realidad” (Etxeberria, 2013, p. 33); “la emoción sería un sentimiento breve, normalmente de aparición abrupta y con frecuencia acompañado de manifestaciones corporales; mientras que la pasión sería un sentimiento especialmente intenso que impulsa con fuerza y con cierta ceguera a actuar de una determinada manera. Afecto sería el término más genérico” (Marina como se cita en Etxeberria, 2013, p. 299). No obstante, los límites entre emociones y sentimientos pueden ser borrosos pero ello sería una discusión para abordar en otro texto.

<sup>2</sup> A partir del énfasis en la vocal *o* se introduce un llamado de atención a pensar la representatividad de la utilización de género masculino, como referente de diversas identidades en el lenguaje español. También, en la mayoría de las ocasiones se optó por formas genéricas de enunciación para hacer referencia al grupo poblacional que comprende a la niñez y otros grupos, tratando de evitar el binarismo (siguiendo a Muñoz y Vuanello, 2021, Figueroa, 2020 y Gómez, 2016). Las citas conservan la forma de origen. Es importante señalar que, si bien los estudios de género y lenguaje desbordan esta investigación, es posible generar un diálogo entre estos campos para “ampliar las perspectivas de cómo se lee la realidad” (Castillo y Mayo, 2019, p. 389). Y, a su vez, para acercarse críticamente a esta experiencia vital de la niñez como una experiencia de posibilidad y encuentro con la novedad, a partir de cómo se enuncia al *otro* y a *uno mismo*.

a la manera en la que los sentimientos identificados inspiran, o no, actos que contribuyen a la construcción de paz y, a su vez, mueven a quienes les leen: ya sea porque se identifican con dichas historias o porque se presentan como un llamado para actuar de forma diferente.

De esta forma, se destaca un enfoque de la educación para la paz que reconoce que los sentimientos pueden ayudar a reconstruir el lazo social quebrantado por el conflicto armado en Colombia. Así, a partir de la expresión de estos a través de relatos, las personas han tenido la oportunidad de dar cuenta de sus experiencias del conflicto, imaginar la situación de otros individuos y construir nuevos vínculos afectivos. De tal modo, los relatos tomaron un lugar como una posible ventana para encontrarse con ese camino infantil y afectivo.

Adicionalmente, este tipo de enfoque promueve que la educación para la paz sea aplicada desde los contextos propios de quienes la reciben, pues se basa en las experiencias y vivencias propias de las personas. De hecho, en los campos de la educación ética y la filosofía moral se ha discutido la relevancia de apelar a sentimientos como la empatía y la culpa<sup>3</sup> para promover prácticas que fomentan el bienestar y el buen vivir. Así, desde la dimensión ética, hay sentimientos que tienden a influir en la manera cómo se relacionan las personas y su entorno. Por ello, es preciso explorar si los mencionados tienen cabida en la educación para la paz como un camino para potenciar prácticas y sentires que apelen al sentido de vivir en comunidad. Esto supone reconocer las experiencias de quienes han sido víctimas de actos de violencia, resolver conflictos de manera no violenta o comprender los diferentes modos de ser y hacer de las personas.

Dicho esto, el tema de esta investigación se centra en comprender qué implica educar para la paz desde los sentimientos morales, reconociendo las experiencias de la niñez media. Es decir, situándose en un escenario en el cual convergen este tipo de educación, por un lado,

---

<sup>3</sup> La empatía y la culpa son sentimientos que han sido vinculados a la forma en la que generamos valoraciones sobre nosotros mismos y las demás personas a partir de nuestro relacionamiento con otros, de ahí que estos sean considerados como sentimientos morales. Así, la empatía se presenta como la capacidad de imaginarse a sí mismo en la posición de la otra persona e intentar experimentarla (Martínez & Quintero, 2016), mientras que la culpa se explica la sensación de no haber actuado de la forma en la que se piensa se debía haber actuado (Martínez & Quintero, 2016, p. 311)

y la situación contextual del grupo etario mencionado, por el otro. De tal modo, las narrativas aparecen como una posible ventana para encontrarse con ese camino infantil y afectivo.

Por tanto, este tema resulta pertinente porque la niñez media en Colombia ha experimentado, en primera persona, la historia del conflicto armado del país y sus testimonios son relevantes para entender cómo ha impactado de manera particular a quienes fueron y son niños. En consecuencia, mediante las historias de vida, se explora cómo reconocer a la niñez como una etapa impactada por situaciones que implican temas afines a los abordados en la educación para la paz; siendo este grupo etario, además, uno de los sujetos de mayor interés para el ejercicio de la formación educativa.

De tal modo, es imperativo escuchar lo que se ha dicho y se está diciendo sobre los temas en cuestión y una de las formas de hacerlo es a través de las historias y relatos que esta población ha construido durante diversas generaciones. Por ello, la pregunta que guía esta investigación es: ¿cuáles evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz se expresan en las narrativas sobre la niñez media? Así, el principal objetivo del trabajo es indagar cómo se articulan estos conceptos desde la visión de un grupo poblacional específico: la niñez media. En este sentido, se parte de las narrativas como lugares de enunciación de dichas voces infantiles y se recurre al análisis de contenido como el medio para interpretarlas.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 y el Acuerdo de 2016<sup>4</sup> ratifican que garantizar los derechos a la población infantil tiene prevalencia sobre los derechos de las demás personas.<sup>5</sup> Esto obedece a que en el marco del conflicto armado se han presentado diversos tipos de vulneraciones que violentan a la niñez y que se han mantenido de manera

---

<sup>4</sup> En el Acuerdo para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (en adelante el Acuerdo), firmado entre las FARC-EP y el Gobierno en el año 2016, se pactó hacer la transición de un conflicto armado interno a la construcción de territorios de paz. La firma del Acuerdo marcó el comienzo de lo que hasta el momento han sido cinco años de la implementación de lo pactado.

<sup>5</sup> Como se expresa en el apartado 6.1.3. del Acuerdo (Poder Legislativo, 2016, p. 197), y en Artículo 09 del Código de la infancia y la adolescencia.

intermitente a lo largo de las últimas décadas (¡Pacifista!, 2018). Entre ellas están la violencia intrafamiliar, explotación y el abuso sexual, la presencia de limitaciones especiales, el trabajo infantil, el desplazamiento forzado, (...) y la vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos armados” (UNICEF, 2002; 2014).

Además del conflicto armado, hay expresiones de violencia estructural que han contribuido a la violación de los derechos de la niñez media<sup>6</sup>: la desigualdad económica, la falta de oportunidades educativas y laborales, la ausencia estatal, entre otras, que impactan directa e indirectamente a la población infantil<sup>7</sup>. Según lo dicho, siendo la educación un escenario afectado por este tipo de violencias, se puede decir que, en Colombia, la educación para la paz se sitúa en medio de un proceso de justicia transicional<sup>8</sup>.

Los testimonios se presentan como formas de aproximarse a la experiencia vital de la niñez media, permitiendo contar con su perspectiva desde sus relatos y reclamos de justicia particulares. En el marco de la violencia, el conflicto y la construcción de paz la lectura desde la edad implica situarse desde un enfoque diferencial<sup>9</sup> para aproximarnos a experiencias que se han visto arrasadas y olvidadas por el mismo peso de las injusticias y desigualdades. Las narraciones desde la niñez media dan la oportunidad de aproximarnos a la forma propia que

---

<sup>6</sup> No obstante, con la firma del Acuerdo, se dio la posibilidad de atender algunos de estos factores e identificar que de las 8.874.110 personas víctimas en Colombia registradas en el Registro Único de Víctimas (RUV), 2.312.707 son niños y adolescentes, representando aproximadamente el 30% del total. En este sentido, la Comisión de la Verdad (2019) señala que el conflicto armado en Colombia ha impactado de manera profunda y desproporcionada a varias generaciones de este grupo etario. Por ello, se ha apostado por estudiar los impactos a esta población desde un enfoque diferencial y, así, generar políticas públicas y programas sociales que reconozcan sus necesidades particulares.

<sup>7</sup> Como no contar con una infraestructura adecuada para ir a la escuela o acceder a agua potable para cuidar de su salud.

<sup>8</sup> De acuerdo con Uprimny (2006) los procesos de justicia transicional “buscan, ordinariamente, llevar a cabo una transformación radical del orden social y político de un país” (p. 19). Esta transformación pretende llevar a una sociedad del conflicto o una dictadura a un orden social pacífico o a una democracia. Y cuando está enfocada a la reconstrucción del orden social su meta es lograr un equilibrio entre la justicia y la paz, es decir, entre garantizar derechos a las víctimas y posibilitar la desmovilización de los actores armados. Esto solo puede lograrse cuando se negocian las sanciones y se diseña una fórmula propia de justicia transicional de acuerdo con las condiciones materiales de cada sociedad, de lo contrario alguno de los valores, justicia o paz, es sacrificado completamente. Actualmente, en Colombia este proceso inició con la firma del Acuerdo.

<sup>9</sup> De acuerdo con el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) se emplea el enfoque diferencial para aproximarnos a los relatos y experiencias relacionadas con la violencia y reconocer “que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad” (CNMH, 2018, p. 20).

tiene esta población de experimentar sentimientos que se expresan a través de escritos o dibujos. Además, pueden contribuir a la enseñanza sobre la paz a través de sentimientos morales debido al reconocimiento de sus propias representaciones y experiencias del mundo, causando también que las personas adultas podamos tener una perspectiva que antes no habíamos considerado sobre conceptos como la guerra o los mismos sentimientos. Así, el foco en la niñez media es un llamado a esas posturas infantiles que se suelen hacer a un lado porque se enuncian desde un cuerpo no adulto.

Para dar cuenta del objetivo enunciado arriba, se trazaron cinco objetivos específicos que equivalen a los capítulos de este trabajo. En el capítulo 1 se presentan las definiciones centrales. En este se presenta un breve recorrido por la producción académica sobre los conceptos centrales de la investigación: *niñez media*, *sentimientos morales* y relatos en el marco de la *educación para la paz*. Se trata de situar la discusión entre el área de la educación para la paz y la categoría de los sentimientos morales para tener una base que permita *analizar las narrativas* sobre la niñez media. Para ello, se ofrece un recorrido bibliográfico que incluye referencias a estudios, investigaciones e iniciativas comunitarias en este campo.

En el capítulo 2, (a) se describe la teoría de los sentimientos morales que enmarca el análisis; y se ocupa de (b) presentar las características de la educación para la paz enfocada en sentimientos morales. Se presentan, también, las teorías que permiten un acercamiento al problema de investigación. Allí, se expone la definición de *infancia* desde las características sociopolíticas que se le han atribuido desde la filosofía política. Particularmente, se cuestiona la visión centrada en la adultez desde la cual se ha pensado y hablado de este concepto relegando el lugar de la niñez a una experiencia previa a la adultez y que debe de ser superada. A su vez, se propone una lectura de esta población a partir del reconocimiento de lo que los niños enuncian en sus propias voces y expresiones. Seguido a esto, en la segunda sección, se argumenta que es posible dar cuenta de los sentimientos morales en la niñez desde una postura perceptual en la que estos pueden ser direccionados al bienestar de la comunidad. Desde esta, es posible reconocer los aspectos sociales y contextuales que influyen en la

aparición de los sentimientos morales. Una vez aclarados los conceptos de infancia y sentimientos morales, en la tercera sección se presenta una lectura de la educación para la paz que reconoce *el relato* como medio para hacer visibles y audibles las experiencias de las víctimas, para quienes han sido espectadores, e incluso, victimarios de las violencias. Finalmente, se profundiza en relatos creados alrededor de la vida de los niños y su experiencia del conflicto y la construcción de paz para leerlos como relatos sobre la niñez y cómo pueden dar cuenta de los sentimientos morales

El capítulo 3 presenta el estudio empírico en el que se (c) rastrearon e identificaron los relatos sobre la niñez media desarrollados en el marco de la educación para la paz. En esa misma sección se (d) definieron los criterios de selección y se escogieron cinco. Se expone, además, la ruta metodológica que se siguió para hallar evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz expresadas en narrativas sobre la niñez media. Esta ruta es un análisis de contenido realizado en tres momentos. Primero, se explica cómo se seleccionaron los relatos producto de iniciativas de educación para la paz. Segundo, se presenta el modelo de análisis de contenido que da cuenta de las tres categorías mencionadas previamente: *niñez media*, *sentimientos morales* y *educación para la paz reconfigurada*. Finalmente, se describe el *paso a paso* del análisis de los relatos desde las categorías ofrecidas en el marco teórico.

Es importante resaltar que se identificaron dos caminos metodológicos posibles: aproximarse a la población e indagar directamente sobre lo que opinan o identificar formas narrativas en las cuales se han registrado dichas experiencias y analizarlas. En esta investigación se decidió reunir dichas narrativas, en particular aquellas resultantes de espacios que promovieron reflexiones acerca de cómo construir paz en Colombia. Vivencias recolectadas a modo de historias y relatos que señalan lugares, personas y, especialmente, sentimientos importantes para la vida de esta población.

Finalmente, en el capítulo 4 se presenta la interpretación de los relatos seleccionados y cómo aparecen allí las evidencias de sentimientos morales y educación para la paz. Como hallazgos se presentan las evidencias, encontradas en el análisis cualitativo, respecto al

vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz expresado en las narrativas sobre la niñez media. Primero, se presenta la experiencia de la niñez media reflejada en los relatos que dan cuenta de narrativas sobre este grupo etario. La información se presenta a partir de las *evidencias* correspondientes a los *acontecimientos*, *espacialidades* y *temporalidades*. Segundo, se presentan las *evidencias* de sentimientos morales y de educación para la paz *reconfigurada* que aparecen en las narrativas de la niñez media desde los componentes de las *fuerzas narrativas* y los *atributos del sujeto de la acción*. Tercero, se discute el vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz, siguiendo la idea expresada en la perspectiva *reconfigurada* con y por las víctimas. Adicionalmente, se presentan algunos hallazgos metodológicos relacionados con la selección de las fuentes y el modelo de análisis.

En esta investigación, se explora lo que la niñez media tiene que decir alrededor de la paz, el conflicto y la violencia al revisitar sus relatos y experiencias. El propósito es dar visibilidad a diferentes iniciativas que se han preocupado por incluir a la niñez y participar con ella en la construcción de comunidades más solidarias. De igual manera, se busca nutrir el concepto de los sentimientos morales a la luz de la infancia, población que puede quedar relegada en las reflexiones tradicionales de ética y filosofía moral. Así, en el fondo de la discusión yace un llamado a pensar la educación, en particular la dirigida a reconstruir los lazos sociales que la violencia quebrantó y sigue quebrando en el país. Son esos sentimientos los que nos mueven a reflexionar, cuestionar, e, incluso, a actuar y que se expresan en la niñez.

En suma, este proyecto crea un espacio para escuchar las voces de la niñez que en muchas ocasiones no son tomadas en cuenta dado que se cree que están en una etapa de la vida en la que se subestima su comprensión del entramado social. Por ello, se considera que estas evidencias pueden ayudar a entender un poco más de la forma en la que ven y piensan el mundo. Asimismo, resulta valioso escuchar sus voces porque muchos de los resultados de la implementación del Acuerdo podrán verse materializados en el futuro, cuando las jóvenes generaciones crezcan y, ¿qué mejor manera de garantizar que se dé la construcción de paz que con la participación de quienes van a —o se espera que vayan a— vivir en territorios de paz?

## 1. Revisión de literatura

En las siguientes páginas se presenta la producción académica sobre los conceptos centrales de la investigación. Se trata de situar la discusión entre el área de la educación para la paz y la categoría de los sentimientos morales para tener una base que permita analizar las narrativas sobre la niñez media. Se ofrece un recorrido bibliográfico que incluye referencias a estudios e investigaciones y experiencias de iniciativas comunitarias en el campo de la educación para la paz.

En primer lugar, se examina cómo se concibe al grupo etario de la niñez dentro de los campos del desarrollo moral y la investigación social. En segundo lugar, se presenta la *creación de narrativas* como uno de los caminos para dar cuenta de los sentimientos morales en el campo de la educación, desde investigaciones empíricas. Finalmente, se exponen iniciativas de educación para la paz dirigidas a la niñez colombiana. Para comprender el contexto en el que se sitúa el problema de investigación, se presenta de manera breve el marco legislativo, político y social sobre la paz de Colombia.

La niñez como grupo etario en los campos del desarrollo moral y la investigación social

Las posturas más tradicionales sobre los juicios morales dejaban de lado a la niñez en los análisis y negaban su capacidad de agencia moral, como señala Deigh (2010) y las corrientes evolucionistas del desarrollo moral<sup>10</sup>.

No obstante, otras líneas de pensamiento e investigaciones argumentan que la adultez no marca el comienzo de la vida moral. De hecho, se han estudiado diversas formas sobre cómo pueden generarse valoraciones morales y sistemas de valores en tempranas edades.

---

<sup>10</sup> De acuerdo con Deigh (2010), una de las objeciones que se hizo a este modelo fue, precisamente, que no puede dar cuenta de las emociones de animales no humanos e infantes —bestias y bebés—. Por ejemplo, en *Libertad y resentimiento*, Strawson (1995) señala que cuando hay circunstancias en las que las personas suelen levantar o suprimir sus juicios morales porque consideran que quienes obraron mal o causaron un daño, son agentes “anormales” o “enfermos”. En su reflexión, el filósofo refiere a los niños como parte de este grupo de personas. Así, afirma que frente a esta población, se suele considerar que no es apropiado o indignarse o resentirse porque: “(...) podemos pensar en «Sólo es un niño», «es un esquizofrénico sin solución», «su mente ha sido sintomáticamente pervertida» (...) tales excusas, a diferencia de las de mi primer grupo general, invitan a suspender nuestras actitudes reactivas habituales hacia el agente, bien en el momento de su acción, bien siempre. (...) Invitan a ver al agente mismo a una luz diferente de aquella de la que normalmente veríamos a quien ha actuado como él lo ha hecho.” (pp. 45-46)

Cabe destacar las investigaciones de pedagogos como Amorim y Ferreira (2014) y el filósofo Kohan (2003), quienes argumentan que incluso durante la infancia las personas empiezan a gestar procesos mentales y sociales que contribuyen a su formación ética. En el primer caso, los autores (2014) argumentan que “un ambiente ético de convivencia, en la escuela y fuera de ella” (p. 46), puede contribuir a dirigir la construcción de sistemas de valores en la infancia a la luz de la ética, la democracia y los derechos humanos. En el caso de Kohan (2003), el filósofo cuestiona las maneras en las que nos hemos aproximado a la infancia y sugiere que, en lugar de intentar moldearla, es menester dejar que sea ella quien guíe los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, el autor defiende que, desde las experiencias de la infancia, es posible dar cuenta de prácticas éticas, educativas y políticas que nutren el ejercicio de la formación.

Por otra parte, se han construido y aplicado metodologías que permitan analizar el desarrollo moral en diferentes etapas del ciclo de vida humano, incluida la niñez. Allí podemos encontrar herramientas cuantitativas como el Cuestionario de Medida de la Empatía Emocional (o QMEE por sus siglas en inglés) y diferentes pruebas psicométricas como las presentadas por Fernández-Pinto et al. (2008), que han sido desarrolladas para medir el nivel de empatía de las personas en determinadas situaciones. Otras investigaciones, como las de Matallana et al. (2016) y la de Martínez y Sánchez (2014), se aproximan a la capacidad de reconocer emociones relacionadas con el miedo y la tristeza en otras personas para promover conductas prosociales. También es posible identificar apuestas de corte cualitativo para el estudio del procesamiento moral como la interpretación de testimonios y la construcción de narraciones, que suman a este campo de estudio variables diferenciales. Desde la ética del cuidado, Gilligan (1982) hace un llamado sobre el género y su relación con el desarrollo moral; también, las investigaciones de Kohlberg y Gilligan, Medina-Vincet (2016) resaltan las imbricaciones del contexto social, económico y político con nuestro accionar ético.

Además, autores, como Echavarría (2006), analizan los juicios morales en la niñez, resaltando la variable de la edad en la filosofía moral. En relación con esta variable, Posada y Wainryb (2008) investigaron acerca del desarrollo moral en la niñez en contextos de violencia. En uno de los hallazgos de su estudio los autores (2008) reconocen que se evidencia

“una reserva de conocimiento moral entre estos niños: parece que incluso los entornos empobrecidos de la guerra y el desplazamiento ofrecen a los jóvenes oportunidades para reflexionar sobre las características intrínsecas de las acciones que dañan a otros” (Posada y Wainryb, 2008, p. 896).

Paralelamente, diversas investigaciones sociales y proyectos educativos, creados con y por la niñez, buscan reconocer los daños que ha experimentado esta población concibiéndola desde un *enfoque diferencial* (CNHM, 2018). Por ejemplo, Fajardo et al. (2017), refiriéndose a la investigación social de *niños* en el contexto del conflicto armado, afirman que debemos acercarnos a esta población

“desde miradas que amplíen el marco de comprensión y no lo reduzcan, y que involucren y visibilicen tanto los derechos no garantizados como los grandes aprendizajes, recursos y potencias presentes en ellos y en sus relaciones” (Fajardo et al., 2017, p. 12).

A su vez, llaman la atención sobre los aportes que las concepciones de la niñez nos pueden brindar desde su experiencia como sujetos sociales y no solo como víctimas u objetos de protección (Comisión de la Verdad, 2019; CNMH, 2018). Desde la investigación social en infancia, Barreto (1997) nos invita a preguntarnos “por las representaciones, los imaginarios, los discursos que producen infancia como una vía que nos permite encontrarnos con lo diverso de la vida de los niños y las niñas” (p. 35), con el fin de evitar caer en generalizaciones y, a la vez, no invisibilizar los saberes producidos en la niñez.

#### Narraciones y sentimientos morales

En cuanto al abordaje de los sentimientos en la construcción de paz fue posible rastrear propuestas, tanto teóricas como empíricas, que abordan estos dos elementos en la niñez. En el marco internacional, destaca el libro *Methodological Advances in Research on Emotion and Education* de Zembylas y Schutz (2016). Los autores realizan allí una recopilación de algunas metodologías empleadas para el estudio de las emociones en el área de la educación, a través de narrativas construidas por estudiantes. Por ejemplo, en el estudio realizado por Zembylas (2009), sobre la perspectiva de la guerra entre Grecia y Turquía en estudiantes de bachillerato en Chipre<sup>11</sup>, se emplearon las narrativas que escuchaban del

---

<sup>11</sup> En Chipre existe un conflicto étnico entre griegos y turcos. De acuerdo con Zembylas (2009), “al observar esta historia, uno puede encontrar fácilmente discursos que compiten en cada lado —es decir, el lado G/C y T/C— sobre el Otro. Cada lado construye narrativas que son diferentes con respecto a cómo se representa al Otro, pero los temas comunes se centran en la violencia, el odio y el trauma histórico que un lado ha infligido al otro. En la actualidad existe mucha evidencia etnográfica que indica cómo los individuos y los grupos

conflicto y sus propias formas de narrarlo como fuentes de análisis. El autor identificó una ambivalencia emocional en la que los estudiantes tenían sentimientos de odio y resentimiento que reforzaban estereotipos históricos sobre el “bando opuesto” pero, a la vez, habían tenido experiencias en las que estas creencias se vieron confrontadas con una realidad diferente Zembylas (2009). El autor afirma que es posible subvertir las narrativas hegemónicas de la guerra al contrarrestar diferentes experiencias emocionales evocadas por estas, por medio de la praxis crítica emocional (*critical emotional praxis*). Y argumenta que “para construir empatía y reconciliación, es valioso identificar las narrativas que evocan miedo, odio y desconfianza, y reproducir las historias que muestran emociones positivas al empatizar con la humanidad del ‘enemigo’” (p. 192). Sobre este tipo de investigación narrativa, Zembylas y Schutz (2016) advierten que la subjetividad de las personas investigadoras juega un papel importante, por lo que la investigación narrativa supone que sus emociones y sentimientos también van a ser parte del proceso de la experiencia educativa y, por supuesto, de la investigación misma (Zembylas y Schutz, 2016).

En relación con este tema, la profesora e investigadora Candance R. Kuby (2012) incluyó sus propias notas de campo y la forma en la que las opiniones de sus estudiantes la impactaron, emocionalmente, al estudiar la segregación racial en sus clases<sup>12</sup>. La investigadora, motivada por una experiencia personal, un día de clases, decidió abordar el racismo a partir de las representaciones de los estudiantes sobre una situación particular: el arresto de Rosa Parks<sup>13</sup>. Como parte de su investigación, Kuby (2012) utilizó el análisis del discurso desde un enfoque crítico sumado con una postura multimodal de diversas teorías para hacer una lectura de los dibujos y las experiencias (narrativas) de sus estudiantes.

---

organizados de ambas comunidades intentan sistemáticamente nacionalizar el sufrimiento y resaltan la necesidad de recordar lo que “el enemigo” ha cometido en el pasado” (Zembylas, 2009, p. 184-185, traducción propia). Es alrededor de estas narrativas que se articula la investigación del autor.

<sup>12</sup> La iniciativa de incluir un aspecto introspectivo fue adherida en el desarrollo de esta investigación como una inquietud personal al momento de analizar los relatos.

<sup>13</sup> En 1955, a través de las leyes de segregación racial promulgadas en Estados Unidos, se promovía la separación entre afroamericanos y blancos en lugares como restaurantes y transportes públicos. De esta forma, las personas negras tenían que viajar en la parte de atrás del bus y la parte de adelante estaba reservada exclusivamente para los blancos. Durante ese año en la ciudad de Montgomery, Rosa Parks, una mujer negra, decidió sentarse adelante y ella se rehusó a levantarse cuando llegó una persona blanca a usar la silla. Por este acto, Parks fue arrestada en medio del surgimiento del movimiento de derechos civiles de la época (Kuby, 2012, p. 273).

Paralelamente, en el reporte “Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland”, Connolly et al. (2002) realizaron una investigación para tener “una idea del impacto que la violencia continua y el conflicto comunitario están teniendo en la conciencia y las actitudes de los niños en sus primeros años” (p. 13, traducción propia). Se pidió a los infantes realizar determinadas tareas y completar rompecabezas utilizando símbolos y palabras para acercarse a sus representaciones<sup>14</sup>. Los autores (2002) identificaron que la familia, su comunidad y la escuela fueron factores que influenciaron la conciencia y la actitud de esta población acerca del contexto político y cultural de la región.

Las propuestas de Zembylas (2009), Kuby (2012) y Connolly et al. (2002), presentan correspondencias a la hora de indagar acerca de cómo aproximarse a la violencia desde la óptica infantil en lugares en los que han ocurrido conflictos políticos. En el caso de Zembylas (2009) y Connolly et al. (2002) se recogen experiencias relacionadas a conflictos locales específicos mientras que en el caso de Kuby (2012) se reflexiona sobre un tipo de violencia sistemática que ha tenido lugar por siglos en Estados Unidos como lo es el racismo. Vale rescatar que en cada uno de los ejemplos se ha apostado por formas que reconozcan los lenguajes infantiles como los son dibujos, fotografías y las narraciones.

En el marco nacional fue posible rastrear diferentes apuestas que indagan sobre los sentimientos y la educación para la paz en la niñez. Una de ellas es el proyecto distrital *Emociones para la vida* (Mejía et al., 2016). Este consiste en una serie de cuadernillos creados para fortalecer las competencias socioemocionales en la niñez (en particular, quienes cursan primero a quinto de primaria), prestando atención al manejo de las emociones y al desarrollo de conductas prosociales<sup>15</sup>. Este material se divide en guías para *los docentes* y cuadernos de trabajo, pensados según los grados de escolaridad. Se descompone en tres secuencias didácticas que abordan diferentes dimensiones emocionales: 1) “Mi mundo

---

<sup>14</sup> En esta oportunidad, “a los niños se les mostró una variedad de objetos y fotografías que representan algunos de los eventos y símbolos más comunes asociados con las comunidades protestante y católica en la región y se les preguntó qué sabían de cada uno. Las respuestas de los niños se codificaron y fueron analizadas estadísticamente”. (Connolly et al, 2002, p. 5, traducción propia)

<sup>15</sup> Este material fue adaptado del programa Escuela Amiga del Perú por el Banco Mundial en el marco del Contrato de Asesoría Reembolsable 2491 de 2017 de la Secretaría de Educación del Distrital (Mejía et al., 2016)

emocional”, comprende la identificación y manejo de emociones y manejo de estrés; 2) “En los zapatos de los demás”, aborda los temas de toma de perspectiva, empatía y comportamiento prosocial; y 3) “Comunicación y conflictos”, aborda las cuestiones de escucha activa, asertividad y manejo de conflictos.

En cuanto a la niñez temprana, Cruz (2019) propone una pedagogía para la enseñanza de la ética en estudiantes entre seis y nueve años que parta de sus propias experiencias emocionales. El autor sostiene que, a partir de la literatura, el juego y los títeres es posible “recrear situaciones cotidianas, o no tan cotidianas, para fortalecer el autoconocimiento emocional, el reconocimiento de las/os demás, y otras competencias de carácter emocional” (p. 74). El abordaje empleado por el autor (2019) dilucida cómo los cuentos y los títeres permiten abordar temas éticos y emocionales desde reflexiones suscitadas en lenguajes infantiles.

Además de estas estrategias, Martínez y Quintero-Mejía (2016) y Tamayo et al., (2020) introducen a las narrativas como otra forma de dar cuenta de los sentimientos y la educación para la paz en infantes y adolescentes. En el primer caso, Martínez y Quintero-Mejía (2016) pidieron a estudiantes de noveno grado crear narrativas relacionadas con algunas emociones como la culpa y la vergüenza. Seguido a esto, analizaron los textos a partir de las definiciones de las emociones políticas que presenta Martha Nussbaum y trazaron una relación con las conductas prosociales desde la base emocional de la ciudadanía. Las autoras afirman que al dirigir la educación a este marco emocional “se trata de reconocer que un carácter bien formado con capacidad de tomar decisiones libres y responsables es aquel en el que se posibilita el encuentro entre razón y emoción” (p. 311), fortaleciendo la ciudadanía.

En el segundo caso, Tamayo et al. (2020) realizaron una investigación acerca de cómo infantes de cinco años, en tres regiones diferentes del país, representaban emociones constructoras de paz a través de cuatro talleres. Como producto de los talleres se crearon narrativas basadas en esta experiencia. Las investigadoras analizaron las representaciones de las emociones y sugieren que —en particular— las emociones positivas, como la alegría, tienen mayor impacto en las relaciones interpersonales (Tamayo et al., 2020).

A la par, Goyes Morán (2010) en su capítulo *La narrativa: una perspectiva didáctica para orientar la educación en derechos humanos* presenta a la narrativa como una herramienta para indagar sobre los pensamientos, sentimientos e intenciones del comportamiento humano aplicadas en espacios educativos. En particular, la autora señala el papel didáctico de las narrativas al emplearse como una herramienta para conocer y fomentar en el hacer y ser de quienes narran formas de cuidar de sí mismos y de las otras personas. Asimismo, Henao y Valencia (2015) analizan las significaciones construidas, narrativamente, por niños entre 6 y 9 años alrededor de los ambientes escolares que frecuentan. Las autoras resaltan la importancia del uso del juego y la promoción de la creatividad como formas de articular las experiencias del estudiantado en la escuela permitiendo reconocer su salud emocional en la misma.

También, en relación con las emociones y la educación para la paz, Quintero-Mejía et al. (2015) señalan que “una pedagogía de las emociones para la paz coadyuva a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad” (p. 10). En consecuencia, las autoras presentan un dossier que acoge las experiencias<sup>16</sup> de varios profesores aplicando didácticas centradas en los sentimientos morales y políticas para promover la convivencia y la cultura democrática en diversas regiones del país dirigidas a la niñez y la adolescencia (Quintero et al., 2015). Este dossier se presenta como un recopilado de experiencias vistas desde la perspectiva docente acerca de cómo enseñar desde las emociones.

#### Educar para la paz desde el enfoque socioafectivo

El enfoque socioafectivo se ocupa de atender situaciones interpersonales que afectan la convivencia en el aula y en la sociedad misma comprendiendo una educación integral, como señalan Trianes y García (2002). Se considera la dimensión socioafectiva de las

---

<sup>16</sup> Estas experiencias fueron realizadas en el marco del programa investigación educativa, formación docente y de potenciación de experiencias pedagógicas en el ámbito de la convivencia escolar *Uaque*, coordinado con el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP), la *Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI), Fundación Convivencia, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad Nacional de Colombia.

personas como una dimensión susceptible a ser educada y que resulta relevante para promover la construcción de paz desde la formación ética.

De igual forma, al preocuparse por la forma en la que nos relacionamos y convivimos en sociedad, la educación para la paz vista desde este enfoque ha sido estudiada y formulada desde la perspectiva de las competencias ciudadanas, particularmente las emocionales. Este acercamiento, como señalan Chaux y Velásquez (2015), reconoce aquellas respuestas afectivas que pueden ser dirigidas por un camino que nos permita relacionarnos alrededor del respeto y el reconocimiento de la otra persona, acompañado de pedagogías que apelan a nuestras emociones y sentimientos.

Como respuesta al modelo educativo tradicional, varias investigaciones relacionadas con la educación para la paz han señalado la importancia de crear espacios de aprendizaje que involucren a estudiantes con los temas enseñados y argumentan que este tipo de educación no se puede limitar a la lectura de cartillas o a la memorización de contenidos como los derechos humanos<sup>17</sup>. Por ejemplo, Bravo y Ruiz (2017), promueven el juego serio para “construir contextos que enfatizan el aprendizaje activo y significativo de las diferentes temáticas de la cátedra” (p.8). Asimismo, Bejarana et al. (2016) presentan al arte como estrategia sensibilizadora para la paz en poblaciones infantiles. Para ello proponen una pedagogía para la paz basada en expresiones artísticas como dibujos y mapas corporales.

Desde el enfoque socioafectivo, la educación para la paz reconoce esta dimensión sentimental para acoger aquellos sentimientos que pueden impactar aspectos relacionales y éticos como lo son el cuidado propio y de las demás personas, y el desarrollo de competencias ciudadanas. En este encuentro es posible ampliar las reflexiones acerca del vínculo entre los sentimientos morales y la educación para la paz. Para realizar esta ampliación, se identificaron algunas iniciativas que dan cuenta de las experiencias de este grupo etario. No obstante, es importante señalar que i) varias de estas no cuentan con registros y evidencias físicas o digitales y que ii) aun contando con estos, algunos no son de acceso abierto debido

---

<sup>17</sup> Desde esta postura, “para lograr sus fines tanto para el alumno individual como para la sociedad, la educación debe basarse en la experiencia, que es siempre la experiencia de vida real de algún individuo” (Dewey, p. 89, traducción propia).

al tipo de población con la que se trabaja (población vulnerable). De igual forma, muchas de estas iniciativas comunitarias son ejecutadas y difundidas a escala local.

#### *Iniciativas de educación para la paz dirigidas a la niñez colombiana*

Ahora bien, en cuanto al contexto nacional fue posible identificar iniciativas de educación para la paz dirigidas a la niñez colombiana que se han gestado desde comienzos del siglo XXI y que han incrementado con las negociaciones de La Habana y el Acuerdo. En este sentido, la figura de la niñez aparece como una población que desde su experiencia vital (o etapa del desarrollo humano) puede dar cuenta de aspectos éticos y reflexionar sobre su contexto, así como participar activamente de él. En relación con este grupo etario, se pueden identificar diversas iniciativas creadas en paralelo a la educación formal —en espacios comunitarios— y promovidas por organizaciones e instituciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, relacionadas con la construcción de paz en los territorios. Algunas de ellas son referentes de experiencias de educación para la paz dirigidas a la niñez. Por ejemplo: (1) el programa radial *Los reporteritos de la paz*; producciones animadas como (2) el corto animado *Los Piakwesx*, creado por niños y adolescentes indígenas de Jambaló-Cauca (CNMH, 2016); (3) el documental *Pequeñas voces*; (4) los *Abrasitos Nasa*, un espacio creado por y para la niñez en los resguardos indígenas en Cauca (Cerón, 2019); (5) la estrategia *Atrapasueños*, de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y (6) las iniciativas impulsadas por la Red Nacional de Iniciativas Ciudadanas por la Paz y contra la Guerra (REDEPAZ).

También, podemos incluir en este rastreo al proyecto y publicación (7) *Los niños piensan la paz* (2015) dirigido por Javier Naranjo, junto con la Corporación Rural Laboratorio del Espíritu y la Subgerencia Cultural del Banco de la República. Naranjo desarrolló una serie de talleres de lectoescritura para dar cuenta de lo que la niñez pensaba y sentía sobre la paz y los diálogos entre las FARC-EP y el Gobierno colombiano. Como resultado de este proyecto, se obtuvieron testimonios infantiles que, además de definir palabras relacionadas con la paz de acuerdo con sus experiencias, contaron, a través de historias y dibujos, sus vivencias propias y fueron reunidos en el libro. Y, por último, los

proyectos (8) *Travesías por la verdad*, realizado en el 2019, y (9) *Mi historia: la niñez que peleó la guerra en Colombia*, presentando en el 2021. Estos proyectos fueron coordinados por la Comisión de la Verdad y organizaciones sociales en diferentes municipios del país para escuchar lo que niños y adolescentes tenían que decir sobre la verdad y la no repetición en sus territorios.

Adicionalmente, en su investigación *Experiencias regionales y locales de educación para la paz*, Villate (2017) analiza algunas de estas iniciativas, desarrolladas en el marco del Movimiento de Niños y Niñas por la Paz<sup>18</sup> entre 1994 y 2016. La autora señala que las propuestas pedagógicas expuestas “proviene de organizaciones comunitarias y populares, muchas de ellas parten del intercambio de saberes y de espacios de participación social y colectiva” (p. 183). Estas iniciativas promueven, principalmente, pedagogías activas, el pensamiento crítico y la participación de las y los estudiantes en problemáticas comunitarias.

Dicho esto, se considera relevante exponer qué situaciones y cuáles marcos legislativos y políticos se articulan con la educación para la paz en Colombia. Por ello, a continuación, se presenta de manera breve el contexto que ha impactado de manera importante la forma en que se piensa cómo educar para la paz en el país. Es importante aclarar que reconocer este contexto es fundamental para el problema de investigación planteado debido a que es en este escenario, complejo y heterogéneo, en que cobran vida las apuestas de educación para la paz, en el que interactúan los niños y en el que se evocan distintos tipos de sentimientos morales.

Sobre el Acuerdo, la implementación de las dimensiones socioeconómicas y políticas<sup>19</sup> en nuestro país ha sido un proceso lento, por lo que “es necesario que el gobierno colombiano y las FARC-EP exploren estrategias innovadoras y, a la vez, democráticas y participativas, para que la estabilidad del acuerdo pueda garantizarse a lo largo de los años”

---

<sup>18</sup> O, el Movimiento Nacional de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes Gestores de Paz, bajo el Enfoque de Paz y no Violencia.

<sup>19</sup> De acuerdo con Fernández-Osorio (2019), los compromisos o disposiciones socioeconómicas corresponden a los contenidos del primer y cuarto puntos del acuerdo: Reforma rural integral y Solución al problema de las drogas ilícitas; mientras que los políticos cubren los contenidos del segundo punto, a saber, Participación Política.

(Fernández-Osorio, 2019, p. 120). Aunque, en medio de las negociaciones se disminuyeron los hechos victimizantes en los territorios ocupados por las FARC-EP, poco tiempo después de su desmovilización, se acrecentaron las disputas por el control territorial en estas zonas (Gutiérrez, 2020). Grupos al margen de la ley como bandas criminales, disidencias paramilitares, guerrillas como el ELN y carteles de drogas han iniciado una nueva ola de violencia en territorios como el Norte de Santander y el Cauca (Casañas, 2019). Al ver como amenaza algunos puntos firmados en el Acuerdo, estos actores armados se han encargado de atemorizar, amenazar, e, incluso, asesinar a líderes sociales y a miembros de la comunidad que han apostado por la sustitución de cultivos ilícitos, la reincorporación de guerrilleros desmovilizados, entre otros<sup>20</sup>.

A su vez, Garzón y Suárez (2020) señalan que, de acuerdo con el panorama actual, la implementación del acuerdo va a depender del compromiso de las nuevas administraciones locales, de las garantías de seguridad a exguerrilleros y líderes sociales, de la consolidación de la justicia transicional desde los diversos organismos creados y, sobre todo, de la integralidad del acuerdo reconociendo la interdependencia de los seis puntos pactados<sup>21</sup>. Dicho esto, en la actualidad, la implementación del Acuerdo también se ve afectada por acontecimientos como la posición del gobierno de turno, que ha demostrado su escepticismo frente a lo acordado, las limitaciones del Estado colombiano para hacer presencia en los territorios y la crisis sanitaria provocada por la pandemia (Lobo et al., 2020; Casey, 2019). Cada una de estas situaciones vuelve aún más compleja la puesta en escena de la educación para la paz en el país dada la heterogeneidad de factores que influyen en su aplicación: conflicto armado, narcotráfico, inequidad y falta de oportunidades, déficit en salud pública, falta de infraestructura, entre otros.

---

<sup>20</sup> De acuerdo con el portal ¡Pacifista! (2020), cada cuatro días matan a un líder social y más de 300 líderes han sido asesinados desde el inicio de la implementación del Acuerdo, siendo Cauca el departamento con el mayor número de asesinatos (Vega, 2019).

<sup>21</sup> Por ejemplo, se ha cumplido con la erradicación de cultivos ilícitos, “no hay avances en la sustitución, lo cual puede aumentar el riesgo de resiembra de los cultivos” (Garzón y Suárez, 2020). E, incluso, la erradicación de cultivos se ha hecho a expensas, en muchos casos, de la salud y la dignidad de las personas (Gutiérrez et al., 2020).

En el marco legislativo del país se pueden encontrar textos fundamentales para la promoción de la educación para la paz como la Constitución Política de 1991<sup>22</sup>, en la que se legisla, por primera vez, acerca de la promoción de la paz y los derechos humanos en el país: la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 en la cual se proponen algunos artículos relacionados con los valores que promueve la educación para la paz, como el respeto y la solidaridad (ACODESI, 2003). También, la Ley 1732 del 2014 que institucionalizó la Cátedra de la Paz en el sistema educativo formal de Colombia y en la que se establecieron resultados de aprendizaje esperados de acuerdo con los diferentes niveles de formación (básica, primaria, secundaria). Esta ley presentó varias temáticas para abordar la educación para la paz en todas las escuelas del país a partir del enfoque de las competencias ciudadanas (Chaux y Velázquez, 2015). Asimismo, desde finales del siglo pasado y comienzos de este, siguiendo las normativas del Ministerio de Educación, los contenidos de la educación para la paz se han incluido en los lineamientos curriculares a partir de las clases de Ciencias Sociales (Gómez, 2019; Ramos, 2017). En este contexto político y legislativo se ubica la presente investigación.

Según esta revisión, la niñez como grupo etario en los campos del desarrollo moral y la investigación social aparecen como una oportunidad para aproximarse a esta población desde formas creativas que permitan dar cuenta de su experiencia. Asimismo, permite acercarse a ella desde una apertura al reconocimiento de dichas experiencias, en particular, de aquellas en las que la niñez ha participado activamente como sujeto social que integran una comunidad con diferentes actores, lugares y eventos.

Se evidenció, además, que se han implementado la creación de narrativas como herramienta para enseñar a la niñez contenidos de educación para la paz y para conocer y aprender sobre sus experiencias de vida, particularmente porque dan cabida a la dimensión sentimental. En el caso de la niñez media en Colombia, el contexto descrito permite suponer que estas experiencias no son ajenas a la violencia y dan cuenta de formas de resistencia y

---

<sup>22</sup> No obstante, Gómez (2019) señala que incluso desde la Constitución de 1886 existía una preocupación por velar por la ciudadanía y la convivencia a través de programas educativos dirigidos a la instrucción cívica. Programas caracterizados por el papel de la iglesia católica en la educación y que enfatizaban en el comportamiento de la ciudadanía civil marcado en un rol homogeneizante en lugar de promover la resolución pacífica de conflictos (Gómez, 2019).

maneras de solidarizarnos con las víctimas desde y a través de la infancia. De esta forma, las narrativas se presentan como una fuente valiosa para interpretar aquello que la niñez ha dicho y está diciendo sobre temas afines a la educación para la paz.

Aunque las respuestas afectivas suelen tenerse en cuenta al momento de realizar ejercicios educativos con infantes, la revisión de literatura permitió notar que el vínculo entre sentimientos morales y la construcción de paz en esta población es un tema que no se ha explorado en detalle. En este sentido, esta investigación se preocupa por los estudios y experiencias alrededor de los sentimientos morales y la educación para la paz dirigidos específicamente a la niñez media. En lo que sigue, se espera brindar una lectura sobre este campo que contribuya a ampliar la discusión y aporte al estudio de tales conceptos, en particular, sentimientos morales con poblaciones infantiles.

## 2. Marco teórico

En este apartado se presentan las teorías sobre el problema de investigación formulado en el capítulo anterior y se divide en tres partes. En la primera sección se expone la definición de infancia desde aquellas características sociopolíticas que se le han atribuido desde la filosofía política. Particularmente se cuestiona la visión adulto-centrista desde la cual se ha pensado y hablado de la infancia, relegando el lugar de la niñez a una experiencia inferior a la adultez y que debe de ser superada. A su vez, se propone una lectura de esta población a partir del reconocimiento de lo que *los niños* enuncian en sus propias voces y expresiones. Seguido a esto, en la segunda sección, se argumenta que es posible dar cuenta de los sentimientos morales en la niñez desde una postura perceptual en la que estos pueden ser direccionados al bienestar de la comunidad. Desde esta es posible reconocer los aspectos sociales y contextuales que influyen en la aparición de los sentimientos morales. Una vez aclarados los conceptos de infancia y sentimientos morales, en la tercera sección se presenta una lectura de la educación para la paz que reconoce *el relato* como medio para hacer visibles y audibles las experiencias de las víctimas, para quienes han sido espectadores, e incluso, victimarios de las violencias. Finalmente, se profundiza en relatos creados alrededor de la vida de *los niños* y su experiencia del conflicto y la construcción de paz para leerlos como relatos sobre la niñez y cómo pueden dar cuenta de sentimientos morales.

### Infancia y niñez

Para empezar, la niñez es la primera de las tres etapas del ciclo de la vida humana estudiadas desde el desarrollo humano, seguida por la adolescencia y la adultez<sup>23</sup>. En este grupo etario se encuentran aquellas personas que se enfrentan por primera vez al mundo. Dadas las particularidades de cada edad, esta etapa se subdivide en tres momentos: primera infancia (0 a 3 años), niñez temprana (3 a 5 años) y niñez media (entre 6 años y 13 años). En esta investigación, por niñez me referiré únicamente al tercer momento. Sobre las características biológicas de este grupo etario cabe resaltar que en el transcurso de estas

---

<sup>23</sup> Estas etapas enmarcan una serie de procesos biológicos, sociales y psicológicos que dan cuenta de los cambios que cada persona atraviesa de acuerdo con el momento de la vida en el que se encuentren. Sobre el desarrollo humano, ver Papalia et al., (2012).

edades surgen procesos como la utilización de “operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente” (Tomás y Almenara, 2008, p. 12), además de un incremento en el desarrollo motor que le permite participar de diferentes actividades motoras como juegos y deportes de contacto (Papalia et al., 2012).

Ahora bien, desde una lectura sociopolítica de esta población, Torres et al. (2018) resaltan una distinción entre los términos de las *representaciones de la infancia* y la figura de *la niñez*. Las autoras presentan estos dos elementos como: la “condición genérica de ese constructo social e histórico denominado **infancia** y adjetivado por lo infantil, así como por lo que se dice sobre los sujetos —**niños y niñas**— específicos” (p. 195, énfasis fuera de texto). Por ende, Torres et al. (2018) ubican a la infancia como el sentimiento en relación con las nuevas generaciones, de quienes están empezando a experimentar el mundo por primera vez. A saber, aquellas características que se le han atribuido a quienes son infantiles. Y, a la niñez, como el grupo etario de personas que transitan esta etapa de vida.

A continuación, se explorarán dichas cualidades por medio del recuento realizado por Kohan (2003). El autor analiza las concepciones que sitúan a la infancia como ‘el primer peldaño de la vida humana’ en la educación y la filosofía, desde la filosofía platónica hasta la modernidad. Kohan (2003) expone que en la filosofía platónica la infancia es descrita como la posibilidad de ser en el futuro y símbolo de inferioridad en contraste con la adultez. En otras palabras, al estar inacabada en el presente, es concebida como material de los sueños políticos representando a *los ciudadanos* de la polis del futuro. Esto implica que las personas no adultas estaban fuera de la polis y que debían seguir el camino de la educación para poder participar de ella<sup>24</sup>. En este sentido, el ámbito de lo político, de la participación y representación, se articula y es pensado para personas adultas. Este enfoque que toma como centro a la adultez y relega a otras etapas del desarrollo humano para reflexionar y cuestionar sobre los asuntos de la vida social y política es conocido como adulto-centrismo.

---

<sup>24</sup> Sobre este punto, Kohan (2003) explica que “se educa para politizar a los nuevos, para hacerlos partícipes de una *polis* que se define, previamente, para ellos. Las relaciones entre política y educación son carnales: se educa al servicio de una política al mismo tiempo que la acción política persigue, ella misma, fines educativos. Por eso, la educación es tan decisiva para Platón, porque es su mejor herramienta para alcanzar la *polis* soñada. Posibilidad, inferioridad, otro rechazado, material de política. (...). Marcas que sitúan a la infancia en una encrucijada entre educación y política” (p. 72).

De acuerdo con el análisis realizado por Kohan (2003), estas características devienen siglos después en la institucionalización de la infancia durante la modernidad, pues, en este periodo “se constituyen una serie [de] dispositivos e instituciones que hacen de la educación de la infancia una cuestión de Estado” (p. 109)<sup>25</sup>, como la familia y la escuela. En este sentido, desde la modernidad, estas instituciones tornan su atención al cuidado y la formación de la niñez por medio de la pedagogía, al posicionar a la infancia como un sentimiento y un saber: el sentimiento de ser formado, cuidado y protegido nutre el concepto de infancia, a la vez que se institucionalizan espacios y disciplinas, como la escuela y la pedagogía, que brindan los saberes que lo garantizan. Así, “uno de los resultados de esta elaboración es que, aunque pueden ser analíticamente diferenciados, el niño ya no podrá ser pensado como separado del alumno” (p. 108).

Hasta aquí se retomó el concepto de infancia en el cual se ha teorizado que las personas que transcurren esta etapa del ciclo de vida humana se encuentran atravesando un proceso de formación que se completa una vez se transita a la adultez y que, por tanto, debe superarse. Como se expondrá a continuación, desde esta postura se ve limitada la participación de la niñez debido a que se piensa que sus pensamientos y acciones son inferiores o incompletos en relación con las personas adultas. Por ello, en su lugar, propongo que la infancia es una experiencia que permite dar cuenta de los primeros encuentros con lo novedoso y presentar a los niños, que la transitan, como seres capaces de pensar y expresar sobre sí mismos y sobre las experiencias que atraviesan, en lugar de verse como incompletos. En este sentido, surge la necesidad de reconocer que hay diversas maneras de vivir las etapas de la vida humana, y no una que es primordial (la adultez) y respecto de la cual las demás son versiones inferiores.

La relación de la que se ha hablado entre niñez y estudiante aparece en la historización realizada por Noguera y Marín (2007). Los autores presentan tres momentos históricos en los

---

<sup>25</sup> Kohan (2003) hace su análisis desde las propuestas de Philippe Ariès y Michael Foucault al considerar que “sus trabajos son complementarios y porque generan, desde diferente perspectivas, marcos teóricos para problematizar aquel modo dominante de pensar la infancia (...) en tanto que Ariès ajusta el foco en los sentimientos y mentalidades dominantes en la vida privada, en alguna medida menos interesada en sus alcances bajo la órbita del Estado Moderno, Foucault se interesó por estudiar todos los ámbitos donde se ejerce el poder” (p. 75).

cuales se conceptualizó sobre la infancia a partir del contexto social y la comprensión acerca de la niñez. Durante el primero, denominado como *infancia clásica*, las personas son vistas como seres que pueden ser formados, educados. Así, “el infante es una semilla que es preciso cultivar” (Noguera y Marín, 2007, p. 119) y hace referencia a la filosofía platónica que mencioné previamente. En el segundo momento, la *infancia romántica*, el sujeto infantil deja de ser pasivo en su proceso de formación y empieza a concebirse como un sujeto activo que aprende y se relaciona con su entorno (Noguera y Marín, 2007). Este momento corresponde con la aparición de la pedagogía como disciplina y la pregunta acerca de cuál es la mejor forma de educar a la niñez. El tercer momento es denominado por los autores (2007) como *la quimera infantil contemporánea* en donde el sujeto de análisis es el infante paradójico: se le debe proteger, pero, a la vez, dejarle participar; quien no ha llegado a la adultez, pero a quien debe enseñársele a pensar como adulto. Se quiere resaltar el tercer momento dado que históricamente coincide en cómo nos relacionamos con este grupo etario.

En la actualidad, las características infantiles mencionadas, como la protección, los límites de participación, la formación y educación, relacionados con la niñez, son cuestionados por posturas que señalan el carácter adulto-céntrico en la producción del conocimiento en disciplinas como la filosofía política. Estas posturas apuestan por reconocer a esta población como sujetos activos en su proceso formativo y como sujetos sociales “para los que sus derechos tienen que tener [sic] sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana” (Liebel como se cita en Rodríguez y Vuanello, 2021, p. 08). Así, no basta con reconocerles como sujetos de derechos<sup>26</sup>, sino que es imprescindible “legitimar su voz y su hacer en la actualidad y no a futuro” (Rodríguez y Vuanello, 2021, p. 08). En este sentido, si bien la niñez como etapa del ciclo de vida se encuentra con protecciones particulares, defensores de la autonomía, la autodeterminación y representación política de esta población, han abogado porque no solo se les proteja, sino que también se les reconozca como personas

---

<sup>26</sup> Esto porque con la preocupación por la formación de las nuevas generaciones, se fue construyendo la noción de niñez portadora de derechos “hasta materializarse en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) promulgada en 1989” (Rodríguez y Vuanello, 2021, p. 06).

capaces de tomar decisiones desde sus lógicas infantiles<sup>27</sup>: creativas, disidentes, disruptivas y no adultas.

Ahora bien, este llamado a reconocer lo infantil puede ser visto desde el campo de la educación por Kohan (2003). El autor sugiere un cambio en nuestra forma de aproximarnos a la infancia: propone que, en lugar de educarla, la infancia eduque a la filosofía. Es decir, en lugar de ubicar a la infancia como una etapa que debe ser abandonada para pasar de la minoría a la mayoría de edad, el autor, siguiendo a Giorgio Agamben, sitúa a la infancia como una experiencia que nos da la posibilidad de interactuar con el mundo desde la novedad, brindándonos una forma alternativa de filosofar, enseñar y aprender. Según el autor:

“la infancia ha dejado de ser un momento, una etapa cronológica y se ha vuelto una condición de posibilidad de la existencia humana. Este pasaje no significa un abandono de la infancia como edad primera, sino que amplía notoriamente ese sentido. Cuando la infancia es compañera de la experiencia, lejos de ser una fase a ser superada, se vuelve una situación a ser establecida, atendida, alimentada, sin importar la edad de la experiencia” (Kohan, 2003 p. 273).

De esta forma, la infancia es un momento que no debe verse limitado por la edad en la que lo cursamos, sino que, justamente, es la experiencia humana la que nos permite dar cuenta de los encuentros con la novedad. En otras palabras, se nos presenta como la posibilidad de aprender desde una posición de desconocimiento y curiosidad que no implica inferioridad. En este sentido, nuestra preocupación no puede centrarse en superarla como una barrera o un obstáculo sino en reconocerla como un modo de ser. Por consiguiente, sin desconocer las características biológicas y fisiológicas que constituyen a la niñez<sup>28</sup>, Kohan (2003) cuestiona las aproximaciones que se han hecho desde disciplinas como la pedagogía para limitar a la infancia a una etapa que debe ser superada o que existe en contraste con la adultez. Asimismo, el autor (2003) advierte que no se trata de idealizarla o romantizarla, sino de realizar una apuesta política en defensa de la representatividad y la igualdad, y en oposición a las jerarquías, para reconocer que las personas pueden pensar por sí mismas<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Lógicas “cargadas de valor y fuerza creativa, derribando barreras de autoridad adulta, para cocrear mejores espacios sociales” (Rodríguez y Vuanello, 2021, p. 10).

<sup>28</sup> Ampliadas por la psicología del desarrollo, por ejemplo.

<sup>29</sup> Aunque no es el tema de mi investigación, esta postura también nos invita a repensar poblaciones a las que limitamos su participación y representación en tanto las vinculamos con la noción tradicional de infante, un

En consecuencia, *infantilizar*<sup>30</sup> la educación (la filosofía o la política) implica, entonces, “emancipar a la propia infancia de una imagen de sí misma que la aprieta” (Kohan, 2003, p. 278), pues, se ha reproducido como un símbolo de falta de poder, un ser que debemos llevar de la mano. En su lugar, el autor argumenta que la infancia es la experiencia que nos da la posibilidad de devenir en niños, de aseverar que “no hay ningún camino predeterminado que un niño (o un adulto) deba seguir; que no hay nada anticipado de lo que se va a llegar a ser” (p. 281). En este sentido, pensar la infancia desde la novedad y la diferencia posibilita “aprender (...) nuevas y diversas formas de estar en el mundo y de establecer relaciones con los otros” (Noguera y Marín, 2007, p. 124); olvidando las definiciones y delimitaciones que hemos producido de ese mundo infantil, y creando encuentros con la niñez desde la apertura.

Así, el reconocimiento de lo que enuncia la niñez nos da la posibilidad de descubrir una educación *infantilizada*. Es decir, la apertura a maneras de aprender y explorar que partan de la intriga por lo desconocido y que esta disposición guíe la experiencia de educar y aprender en lugar de limitarla a un grupo etario o una etapa del ciclo vital humano. Una educación que nos invita a introducirnos en el proceso formativo a partir del reconocimiento de que siempre hay algo nuevo por aprender o una forma novedosa de hacerlo; a desvestirnos de nuestras concepciones adulto-centristas o centradas en promover el abandono de la infancia privilegiando la adultez (Vásquez, 2013); y a comunicarnos con un sujeto infantil que todo lo puede ser. Esta investigación quiere dar lugar a esas palabras que se han enunciado para dar cuenta de la experiencia vital de la niñez media. Se presenta como una invitación a preocuparnos por reconocer aquello que la niñez ha dicho y está diciendo.

### Sentimientos morales

A continuación, se propone una lectura de los sentimientos morales que permita dar cuenta de lo que la niñez ha enunciado y expresado al respecto. Para ello, se presenta un panorama general de las teorías de los sentimientos morales desde dos tradiciones: cognitiva

---

ser inferior, el otro excluido, que disputa Kohan (2003). Pensemos en los adultos mayores o en las personas con algún tipo de discapacidad mental, a quienes también se les atribuyen las características de infantes o infantiles, para justificar su protección y limitar su participación, por ejemplo. Colectivos silenciados socialmente —por su edad, personas de pueblos prehispánicos, personas con padecimiento mental (‘locos y locas’), mujeres— (Morlchetti como se cita en Rodríguez y Vuanello, 2021).

<sup>30</sup> Aunque “infantilizar” se suele entender como peyorativo, en este caso, es un término positivo que busca reconocer el punto de vista infantil, no como algo imperfecto e inferior, sino como válido.

y perceptual. Seguido a esto, se profundiza en la forma en la que los sentimientos han sido estudiados en su relación con el valor moral. Es importante señalar que las concepciones adulto-céntricas también han permeado las reflexiones de la filosofía moral y sentimientos morales, particularmente, en posturas que ubican a la mayoría de edad o la adultez como la etapa del ciclo humano en el que se alcanza el desarrollo óptimo para realizar juicios morales e incorporar conductas prosociales. Por ello, se introduce un recorrido histórico de los modelos y posiciones desde los cuales se ha estudiado la relación entre sentimientos y la filosofía moral y en las cuales la niñez se muestra en un segundo plano o, como señalé previamente, como una etapa a superar. Para luego argumentar sobre una lectura de los sentimientos morales que da cabida a las concepciones de este grupo etario.

En este panorama aparecen dos distinciones importantes: por un lado, se diferencian los modelos cognitivo y perceptual, mediante los cuales se han estudiado los sentimientos. Por otro lado, se plantea una escala sobre la relación de los sentimientos y el valor moral. En esta se identifican tres corrientes que transitan, desde negar el valor moral de los sentimientos, hasta reconocer a estos como parte fundamental de una buena vida y con el potencial de ser transformados. Esta investigación se inclina por un modelo perceptual de los sentimientos morales, que, aunque reconoce su carácter cognitivo, enfatiza en su formación narrativa. Es decir, reconoce que los sentimientos morales se van moldeando de acuerdo con las experiencias de vida propia a lo largo del ciclo vital, incluyendo las relaciones personales y el entorno. Además, siguiendo esta línea de pensamiento, se argumenta que es en la tercera corriente en la cual tiene cabida pensar una educación para los sentimientos morales en la que se vincule, tanto la educación para la paz, como la perspectiva infantil de la niñez media.

Dicho esto, la palabra emoción proviene del latín *emovere* que significa *moverse hacia*. A lo largo de la historia, diversos pensadores han asumido el desafío de intentar “conocer y describir las causas de ese movimiento; entender el cómo y el porqué se genera” (Salazar et al., 2015, p. 57)., desde disciplinas como la filosofía<sup>31</sup>, la psicología moral, la

---

<sup>31</sup> Goldie (2010) argumenta que el interés filosófico sobre las emociones y sentimientos ha cambiado por varias razones, en particular, porque en lugar de delegar el lado “sensorial” de las emociones a la psicología, a) recientemente, la filosofía se ha interesado por el elemento empírico de otras disciplinas como la psicología

biología, la neurociencia, la antropología, entre otras (Salazar et al., 2010; Goldie, 2010). Deigh (2010) hace un recorrido sobre el estudio de la emoción en la filosofía y la psicología moderna. Como antecedente presenta el concepto de emoción desarrollado por el empirismo clásico de los siglos XVII y XVIII, siendo sus exponentes Locke y Hume (Salazar et al., 2010). Desde esta postura las emociones son “discretas, episódicas y estados de conciencia puramente afectivos” (p. 18), impresiones del mundo exterior. Como respuesta a esta noción, Salazar et al. (2010) identificaron dos innovaciones -u objeciones- producto del empirismo clásico. Estas nuevas posturas configuraron los dos temas de estudio que caracterizaron el abordaje de este concepto en la modernidad. Por un lado, la identificación de emociones como estados afectivos centrados en las sensaciones corpóreas (*feeling-centered*). Y, por otro lado, las emociones concebidas principalmente como estados cognitivos centrados en el pensamiento (*thought-centered*) (Deigh, 2010). Estas dos posturas devienen en el modelo perceptual de las emociones y en el modelo cognitivo de las emociones, respectivamente.

En el primero, podemos encontrar a los psicólogos funcionalistas William James y Carl Lange quienes, desde una postura fisiológica, definieron a las emociones como “esas sensaciones *-feelings-* que surgen como el resultado de los cambios fisiológicos y neurológicos que ocurren, típicamente, como el resultado de la percepción de un hecho excitante” (Deigh, 2010, p. 20, traducción propia). En contraste, se encuentran posturas, como las de Sigmund Freud, que abogan por las emociones como estados intencionales de la mente, llamando la atención sobre la intencionalidad y las emociones conscientes<sup>32</sup>. Así, las sensaciones *-feelings-* que expresan emociones son sustancialmente diferentes de las sensaciones corporales que apenas registran alguna distribución fisiológica (Deigh, 2010).

Los dos modelos plantean rutas diferentes para indagar sobre la naturaleza de las emociones, siendo para el perceptivo, sensaciones naturales de nuestros cuerpos (Melamed, 2016), y para el cognitivo, tipos de juicios o evaluaciones que emitimos sobre las personas y el mundo. Entre estos dos extremos, De Sousa (2001) ubica como puntos intermedios

---

del desarrollo y la lingüística que por mucho tiempo se han inclinado por estudiar las emociones y sentimientos; b) también, ha aumentado la conciencia por parte de la filosofía acerca de la importancia de la emoción en la razón práctica; c) además, porque el estudio de las emociones y sentimientos ha cambiado el paisaje de la ética; y, d) el trabajo en la estética filosófica ahora muestra una real apreciación del rol de las emociones y sentimientos en nuestras respuestas al arte (p. 03).

<sup>32</sup> Winkielman et al., 2011; Döring, 2010.

aquellas posturas que afirman que las emociones se constituyen socialmente y aquellas que, aunque concuerdan con que las emociones dependen del contexto social, también dependen del carácter individual de las personas, así, desde esta postura, las emociones pueden asemejarse al lenguaje<sup>33</sup> (Belli, 2010; de Sousa, 2001). Es importante resaltar que no existe un consenso acerca de cómo nombrar estas sensaciones. Sin embargo, es posible identificar que para aquellas sensaciones corporales de cierta duración prolongada y que pueden dar cuenta de los aspectos relacionales, políticos y éticos que se derivan de nuestras respuestas afectivas como seres humanos pueden denominarse como sentimientos, mientras que las respuestas afectivas, que suelen tener una respuesta corporal inmediata, suelen referirse a las emociones<sup>34</sup>. De ahora en adelante continuaré con el término de sentimientos para profundizar en su lectura desde la filosofía moral.

¿Qué hace, entonces, morales a los sentimientos? En su artículo *Moral Emotions*, Ronald de Sousa (2001) presenta tres posiciones que explican esta relación a partir de la relevancia de los sentimientos para la ética. Como se ve en la figura 1, la primera posición, en el extremo izquierdo, es aquella que niega que los sentimientos tengan algún valor moral. En este sentido, no deben considerarse al servicio de una buena vida. Esta postura se aproxima al pensamiento de kantiano, en el cual las respuestas emocionales se toman como la representación de nuestra naturaleza animal que debe ser suprimida en contraposición a nuestro lado racional (Goldie, 2010). Sin embargo, en la actualidad, esta posición es cada vez menos defendible, pues se considera que las respuestas afectivas son “un aspecto esencial, o, cuando menos, valioso, de nuestra habilidad para comprender los valores y responder como deberíamos: con pensamiento, sentimiento y acción” (p. 09, traducción propia).

---

<sup>33</sup> Por ejemplo, al hablar del amor, Belli (2010) señala que “las emociones son una actuación continua, todo intento de repetirlas está condenado al fracaso. Como sabemos, el amor es variable y cambia continuamente. Nunca es lo mismo. No podemos encontrar una única definición de amor compartida por todos.” (Belli, 2010, p. 20, traducción propia).

<sup>34</sup> Sin embargo, como mencioné previamente en la introducción, no existe un consenso frente al uso de estos dos términos y la preferencia de “emoción” sobre “sentimiento” o viceversa dependerá de la postura teórica a la cual se adhiera quien escribe.

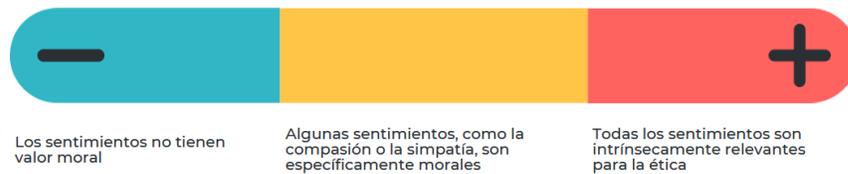


Figura 1 Relevancia de las emociones para la ética basado en De Sousa (2001)

Fuente: elaboración propia

La segunda posición representa un punto intermedio entre los extremos al postular que solo aquellos sentimientos, como la simpatía, son morales porque tienden a motivar nuestro comportamiento en beneficio de las otras personas (*other-regarding behaviour*) (De Sousa, 2001). Es defendida en las teorías de sentimientos morales de filósofos como Hume y Smith. Para ilustrar esta defensa, se presente el caso de Hume. El filósofo da cuenta de dos tipos de pasiones: serenas y violentas. Las pasiones serenas son aquellas que pueden conducir al ser humano a un equilibrio emocional, a una vida más plácida y feliz, en contraste con las violentas que alteran y causan preocupaciones en la vida de las personas<sup>35</sup>. En la primera clasificación se encuentra un grupo reducido de sentimientos que para el filósofo tienen un carácter estético y moral, mientras que en la segunda se ubican la mayoría de los sentimientos como el amor y el odio y sobre los cuales no se tiene interferencia alguna, sino que son resultado de nuestras impresiones (Cano López, 2011). En consecuencia, es sobre las pasiones serenas o sentimientos estéticos y morales que la formación ética tiene lugar en la teoría humeana.

En la tercera tradición, en lugar de privilegiar un grupo de sentimientos sobre los demás, el filósofo defiende que todos los sentimientos son importantes para la ética debido a que estos tienen un valor intrínseco en la vida humana (De Sousa, 2010). Esta corriente puede ser rastreada hasta el pensamiento aristotélico que considera que la educación moral implica aprender a sentir “la emoción adecuada en el nivel y el tiempo adecuados” (Aristóteles como se cita en De Sousa, 2001, p. 10, traducción propia). En consecuencia, “el valor de las emociones en la ética recae, no tanto en cuáles emociones pueden contribuir a nuestro

<sup>35</sup> Desde esta teoría, “si bien el hombre suele actuar siguiendo el placer y evitando el dolor, o según sus intereses más inmediatos, también puede actuar conscientemente reprimiendo esos impulsos, o contrariando esos intereses.” (Cano López, 2011, p. 107). Esta es la distinción entre los dos tipos de pasiones.

comportamiento moral, sino en su naturaleza como componentes de la vida buena, sin los cuales la misma idea de moralidad no tendría sentido” (p. 110, traducción propia).

Sobre esta afirmación De Sousa (2010) traza un paralelo entre los sentimientos morales y las virtudes aristotélicas. Siguiendo la concepción de las virtudes como disposiciones con las que nacemos que pueden ser perfeccionadas a través de la enseñanza o la costumbre para propiciar una vida buena (Aristóteles, 2014). De Sousa (2010) sugiere que los sentimientos también pueden ser direccionados al ser vistos como disposiciones con el potencial de ser transformados por la enseñanza o la costumbre. Si bien mi interés no es profundizar en la influencia aristotélica en De Sousa (2010), sí es importante especificar que esta tercera tradición se enriquece al reconocer el potencial de cambio al que son susceptibles los sentimientos. Así, estos adquieren un valor moral al poder ser dirigidos a los fines ético-morales de una comunidad. Es decir, el valor moral no se reduce a un conjunto de sentimientos, como sucede en la tradición anterior, sino que radica en la posibilidad de dirigirlos al bien común.

Ahora bien, aunque desde esta última tradición se reconoce que los sentimientos tienen un valor ético en la medida en que son susceptibles de ser educados en beneficio de la vida en comunidad. La manera en que se presente este valor y su relación va a variar con las preferencias de las teorías desde las cuales se lean (Goldie, 2010). Para los fines de esta investigación, me quiero centrar, particularmente, en las propuestas de Nussbaum (2015) y De Sousa (2010) y Noddings (2013) que dan lugar a la reflexión de los sentimientos morales en la niñez.

En el caso de Nussbaum (2015), la autora presenta las emociones<sup>36</sup> como juicios de valor, es decir, evaluaciones en las que atribuimos importancia, o no, a los objetos, personas, lugares, entre otros, que nos rodean. Estas evaluaciones se van consolidando de acuerdo con su relevancia para nuestro bienestar. Para Nussbaum, las emociones “conforman el paisaje

---

<sup>36</sup> Nussbaum (2008, 2010) se ha inclinado por el uso del término de emociones y emociones políticas en lugar de sentimientos. No es mi intención profundizar en su decisión por este término, pero sí quiero aclararle a quien lee que, al hablar de emociones políticas, Nussbaum (2008) da cuenta de una forma particular de dirigir los sentimientos que he llamado morales.

de nuestra vida mental y social” (p. 21). Por ello, la postura de la autora tiende a presentarse de modo evolucionista: el desarrollo cognitivo de las personas va a tener gran impacto en el desarrollo de sus juicios morales. Desde la visión evolucionista el desarrollo moral es visto como una escalera en la que, a medida que se crece y se aprende, es posible avanzar y superar escalones progresivamente.

No obstante, desde su postura cognitiva-evolucionista, la autora reconoce el papel del contexto y da cuenta de cómo las emociones responden a determinadas historias narrativas (Nussbaum, 2008). De hecho, Nussbaum (2008), refiriéndose a la primera infancia, explica que nuestros primeros encuentros o relaciones cognitivas con objetos importantes para el bienestar propio devienen en una *historia narrativa compleja* que acompaña las emociones que sentimos luego en nuestra vida. Así, expresiones de emociones como el asco y la vergüenza marcan de manera particular la forma en la que, a medida que crecemos, expresamos esas emociones. Al respecto, cabe sostener que el carácter narrativo de los sentimientos se construye paulatinamente a lo largo de nuestras vidas, a partir de experiencias de necesidad o reconocimiento<sup>37</sup>.

Sobre este carácter narrativo De Sousa (2010) presenta los sentimientos como un sistema de procesamiento de la información determinado por escenarios paradigmáticos creados por la integración entre las experiencias de nuestra infancia y de nuestro contacto con el arte y la literatura. Desde su modelo perceptual, el autor señala que los sentimientos humanos son particulares, tanto en la especie como en los individuos, debido a que accedemos a ellos de una forma narrativa. En consecuencia, los sentimientos responden a nuestras realidades particulares. Para ilustrar lo anterior De Sousa (2010) describe este proceso de la siguiente manera: a medida que vamos creciendo nos enfrentamos a situaciones sociales y experiencias que despiertan una respuesta afectiva en las personas, como aquellas emanadas por el arte y la literatura, por ejemplo. Estas interacciones contribuyen a definir el repertorio emocional o sentimental de cada persona y son denominadas por el autor como

---

<sup>37</sup> Volveré sobre este tema en la última sección del texto para profundizar sobre el carácter narrativo de los sentimientos y los relatos sobre la niñez.

historias particulares o ‘escenarios paradigmáticos’ (De Sousa, 2004, p. 65, traducción propia). De esta forma, nuestros repertorios sentimentales se articulan en un entramado compuesto por nuestras características biológicas, nuestra biografía individual y nuestro contexto social. Sobre estas dos últimas De Sousa (2010) señala que la educación puede influir bastante en cuanto a cómo nos relacionamos e interactuamos con las demás personas.

Así, la dimensión ética da paso al reconocimiento de sentimientos morales que facilitan o dificultan la forma en la que nos relacionamos con las personas a nuestro alrededor. Desde esta visión, la educación moral se articula, también, con la educación para la paz. Noddings (2013) ha explorado esta relación desde el cuidado propio y de las otras personas como el centro de la educación moral. Grosso modo, la autora hace un llamado a ver los sentimientos como pilares fundamentales de nuestro accionar porque considera que la tarea educacional de la ética es formar lo que sentimos a la hora de preocuparnos por las otras personas y de tejer relaciones de cuidado común.

De esta manera, en su libro *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*, Noddings (2012) expone algunas causas de la guerra, que han perpetuado esta condición desde nuestras respuestas afectivas. Argumenta que cuando la educación atiende estas motivaciones y se preocupa por cuestionarlas, allí se dan los primeros pasos para que, desde el aula, se inicie la construcción de paz. Así, la educación moral y la educación para la paz se entrecruzan en su propuesta desde el llamado al cuidado y el cuestionamiento de temas a partir de la escucha y el reconocimiento de diferentes posturas.

Esta postura permite reconocer que en lo referente a los sentimientos morales hay elementos susceptibles a ser transformados, esto es: nuestras reacciones frente a hechos de nuestras vidas y, a su vez, frente a los hechos de nuestros contextos<sup>38</sup>. Así, la propuesta de De Sousa (2010) hace posible reflexionar acerca de la aparición de los sentimientos morales desde una dimensión relacional, a saber, reconoce que nuestras experiencias durante la niñez e interacciones con el contexto contribuyen a la forma en la que sentimos.

---

<sup>38</sup> Aunque puede ser posible transformar también características biológicas, a través de procedimientos y tratamientos médicos, por ejemplo, esta discusión no es considerado en la presente investigación.

Una vez situada la discusión en la apertura desde la infancia y posicionando la teoría de los sentimientos morales en aquella que reconoce su potencialidad de ser educados para los fines de la vida en común, se expondrá el lugar de la población objeto de esta investigación. En Colombia, la niñez media incluye experiencias de violencias, así como actos de resistencia y de construcción de territorios de paz. En este encuentro entre la posibilidad de orientar los sentimientos y el historial de un conflicto armado y de violencia estructural que afectan al grupo etario en cuestión, surge la oportunidad de integrar los fines de la educación para la paz para atender estos dos aspectos. Por ello, en el siguiente apartado se profundiza sobre este campo de estudio y su relación con el relato.

#### Relatos de la niñez en el marco de la educación para la paz *reconfigurada*

A continuación, se expone el enfoque de educación para la paz que reconoce, por un lado, el relato de quienes han experimentado actos de violencia en primera persona y, por otro lado, la posibilidad de dirigir los sentimientos morales para la escucha de estas narraciones. Lo anterior en aras de reconocer como objetivos de la educación para la paz i) la necesidad de garantizar la no repetición de actos de violencia, ii) el conocimiento de la verdad de los actos y iii) la reparación de quienes fueron víctimas, a través de actos de memoria, por ejemplo. Asimismo, en el caso de la infancia, se argumenta que es posible aproximarse a los pensamientos y sentimientos a través de relatos que den cuenta de la experiencia de la niñez y faciliten enmarcar la educación para la paz *reconfigurada* a su contexto. En este sentido, se considera posible educar los sentimientos morales para escuchar a las víctimas y estar abierto a su relato, frente a los cuales los niños tienen un lugar legítimo de enunciación.

#### Educación para la paz *reconfigurada*

A continuación, se presenta el marco conceptual de la educación para la paz al que se adhiere la investigación. Para ello, en primer lugar, se plantea un contexto general de los estudios alrededor de este campo. Posteriormente, se introducen precedentes conceptuales que se amplían con la propuesta de educación para la paz *reconfigurada* de Etxeberria (2013)

Históricamente, el estudio y la aplicación de la educación para la paz se ha nutrido de diversos enfoques teóricos y pedagógicos con el fin atender a la heterogeneidad de los

objetivos que busca. Entre estos objetivos se encuentran el desarrollo y aplicación de estrategias formativas para promover pensamientos, acciones y prácticas de convivencia destinadas a crear y fortalecer relaciones interpersonales a partir de valores como el respeto, la dignidad y la solidaridad (Gómez y García, 2018).

De acuerdo con Galtung:

La educación para la paz debe articularse desde una dimensión mucho más amplia que la meramente escolar, y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad (Cabezudo, 2012, p. 140).

Por ello, desde la educación la construcción de paz se puede comprender como una preocupación tanto ética como política y social, enmarcada en contextos globales y locales como la crisis ambiental y los conflictos armados, respectivamente (Gómez, 2019), que trasciende la escuela y abarca múltiples dimensiones de la vida. De igual forma, según los recuentos históricos presentados por Gómez (2019) y Ospina (2010), solo hasta la década de 1950, la educación para la paz se consolidó como un vehículo para transformar espacios y relaciones de violencia en lugares de encuentro, diálogo y convivencia (Gómez, 2019). Los autores señalan que, como campo de estudio, la educación para la paz tiene precedentes desde el último cuarto del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX con las pedagogías activas<sup>39</sup>, que, a pesar de no inscribirse directamente en la educación para la paz, fueron de gran influencia para esta. De este período, destacan pensadores como: Rabindranath Tagore (1916), precursor de la nueva educación en India; John Dewey (1938), quien hizo un llamado a la experiencia empírica; Maria Montessori (1949), situando al estudiantado como protagonista de la educación; y Paulo Freire (1968), exponente de la pedagogía de la liberación en América Latina. En particular, las contribuciones de estas pedagogías a la educación para la paz se fundamentan en pensar la escuela y el aula de clases como un espacio

---

<sup>39</sup> Las pedagogías activas son “un movimiento de renovación pedagógica que surge en contraposición a la escuela tradicional y sus métodos de enseñanza (...) con un profundo interés en desarrollar propuestas educativas transformadoras en los ámbitos cultural y socioeconómico después de la Primera Guerra Mundial” (Ospina, 2010, p. 95-96) se caracterizan por

de pensamiento crítico, de reconocimiento de las tradiciones locales, así como del rol activo de los estudiantes en su proceso educativo.

Ahora bien, algunos de los marcos conceptuales con los que se ha abordado la educación para la paz son: i) la formación ciudadana, desde la cultura de paz y desde las competencias, ii) la paz integral y iii) la perspectiva de las víctimas, siendo este último en el que profundizaré dada su afinidad con el objetivo de la investigación.

El primero es el enfoque preocupado por la promoción de una cultura de paz enmarcada en una educación para la ciudadanía global desarrollado por Swee-Hin y Cawagas (2017). La ciudadanía global es concebida por los autores (2017) como una oportunidad en la que los niños “en condiciones sociales, económicas y culturales contrastantes pueden acercarse unos a otros con un espíritu de compasión para trabajar” (p. 534) en el encuentro entre lo local y lo internacional. De esta forma, Swee-Hin y Cawagas (2017) definen la cultura de paz como un concepto multidimensional que abarca el desmantelamiento de la cultura de guerra, el cultivo de la paz interior y el cuidado del medio ambiente, entre otras dimensiones humanas. En este sentido, al igual que Galtung, los autores afirman que atender la guerra no solo implica buscar la ausencia de esta<sup>40</sup>, sino que también es importante reconocer y cuestionar las formas de violencia estructural y desigualdades económicas que se manifiestan en la pobreza, el machismo y la marginalización social (Swee-Hin y Cawagas, 2017). Atender esta dimensión estructural desde la educación para la ciudadanía global implica, por ejemplo, educar en la resolución no-violenta y transformación de los conflictos, así como concebir la paz desde una visión holística. De igual forma, los autores señalan que la cultura de paz también hace referencia a un cultivo personal e introspectivo de la paz que incluye ejercicios de meditación. Esta dimensión personal de la educación para la ciudadanía global apuesta por reconocer el manejo emocional direccionado al encuentro con *el otro* como punto de partida del encuentro con la otra persona. Finalmente, en relación con el cuidado del medio ambiente, Swee-Hin y Cawagas (2017) sostienen que reconocer el impacto de la actividad humana en el planeta Tierra es una de las preocupaciones principales

---

<sup>40</sup> Al hacer una lectura interdisciplinar, Galtung propuso “abordar la paz, la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no desde la manera de prevenirlas o eliminarlas” (Ospina, 2010, p. 100).

del siglo XXI. Esto debido a que las relaciones que se tienen con los territorios que se habitan cobran especial relevancia en el presente con la crisis climática y la sobreexplotación de los recursos naturales. En este sentido, buscar la *armonía con la Tierra* se articula con otra dimensión de la vida humana, que implica realizar acciones que velen por el bienestar de la flora, la fauna y los ecosistemas. A modo de resumen, para los autores es este carácter holístico el que da cabida a una cultura de paz y es acogida en la educación para la ciudadanía global.

En el marco de la formación ciudadana, aparece el enfoque de la educación por competencias. Hay quienes sostienen que una educación para la paz articula e integra las diversas competencias para la formación de ciudadanías conscientes y responsables de su entorno. Con respecto a la formación ciudadana, Chaux y Velasquez (2015) apuestan por la educación a través de competencias ciudadanas<sup>41</sup>. Para los autores, estas competencias en la educación escolar están divididas en cuatro tipos: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras. Por ejemplo, desde las competencias emocionales se reconoce que las respuestas afectivas pueden ser dirigidas por un camino que permita a las personas, a los estudiantes interactuar a través del respeto y el reconocimiento de la otra persona, acompañando este proceso de pedagogías que apelen a las emociones y los sentimientos.

El segundo de los marcos conceptuales en los que puede inscribirse la educación para la paz, y que quiero presentar como ejemplo, es una educación articulada desde una visión integral como la propuesta de Sandoval (2016). Para el autor (2016) la *Paz Integral* implica un reenfoque desde las realidades y corrientes de críticas de pensamiento latinoamericanas. Sandoval (2016) señala que una educación para la paz vista desde esta postura cuestiona las violencias sistemáticas o estructurales que se viven en estas regiones. En consecuencia, en la agenda de la educación para la paz tienen importancia asuntos como los movimientos indígenas, la lucha por el cuidado a la naturaleza y el reconocimiento de identidades no normativas, como las de la comunidad LGTBIQ+.

---

<sup>41</sup> Las competencias representan capacidades que tienen las personas y pueden ser desarrolladas dado su potencial de cambio (Casanova et al., 2018). En este caso, “las competencias ciudadanas se pueden definir como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, facilitan que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (Chaux y Velásquez, 2015, p. 51).

Por último, en una *lectura reconfigurada* de la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas, Etxeberria (2013) argumenta que las personas que han experimentado actos de violencia pueden participar como agentes educativos para educar para la paz como guías del proceso. Según el autor (2013) en la medida en que se incluyan a las víctimas, se podrán garantizar los pilares de la paz como la justicia, la no repetición y la reparación.

Al presentar su propuesta Etxeberria (2013) inicia por definir lo que él concibe como el modelo clásico de la educación para la paz asentado en la década de 1980 y que se enmarca en los siguientes elementos:

- i) La tradición de la no violencia, de la renovación pedagógica y de la investigación para la paz como fuentes de inspiración y fundamentación. De hecho, los enfoques teóricos y pedagógicos se pueden dividir en las cuatro etapas propuestas por Jares (1999) correspondientes a las corrientes de pensamiento en las que se produjeron: i) la Escuela Nueva y las pedagogías activas, ii) UNESCO y el respaldo a la garantía de los derechos humanos, iii) la *no violencia* y desobediencia civil, y iv) la Investigación para la Paz desarrollada por Johan Galtung (Jares como se cita en Ospina, 2010, p. 94).
- ii) Una concepción amplia de violencia planteada por Galtung que atraviesa tres dimensiones: directa o personal, indirecta o estructural (como las que desembocan en la pobreza y desigualdad de en países del Sur Global) y la violencia cultural<sup>42</sup>.
- iii) Tres modos de paz: negativa pública como ausencia de guerra, negativa personal como ausencia de violencia interior y paz positiva como presencia de la justicia para superar violencias directas y estructurales (p. 24).
- iv) Un horizonte integrador que incluye la demanda por la educación multicultural/intercultural; la crisis ecológica, y otras expresiones de violencia (como la de género).

---

<sup>42</sup> Volviendo a Swee-Hin y Cawagas (2017) y a Galtung en Etxeberria (2015), aquella violencia que fomenta una cultura de la guerra, de las armas y “del espíritu violento” (p. 23). Violencia que se “anida en los sistemas de sentido, axiológicos y de normatividad de las culturas cuando justifican y estimulan la violencia contra determinados colectivos de seres humanos por las identificaciones que les asignan” (p. 23).

- v) El reconocimiento del conflicto como parte de la cotidianidad que puede tramitarse por medios diferentes a la violencia donde tiene cabida una “educación para el conflicto como componente de la educación para la paz” (Etxeberria, 2013, p. 27).
- vi) Metodológicamente, apuesta por un *enfoque socioafectivo* que busca la aplicación de pedagogías activas, la implicación y transformación de la realidad, la cooperación, y la dialogalidad en la conflictividad.

Una vez descrito el modelo clásico, cabe profundizar en dos elementos que resultan valiosos para articular las afirmaciones que he desarrollado hasta el momento y que, a su vez, se complementan entre sí: i) la *reconfiguración* de la educación para la paz brindada por el reconocimiento de las víctimas como agentes educativos, y ii) el *enfoque socioafectivo*. En su propuesta de educación para la paz *reconfigurada* desde la perspectiva de las víctimas, Etxeberria (2013) señala que esta reconfiguración otorga especial atención a la fidelidad de la memoria, al reconocimiento de las víctimas y a la justicia restaurativa como sus referentes principales<sup>43</sup>. La integración de estos tres elementos enmarca un camino para la educación para la paz que no solo responde a contenidos teóricos, sino que se ata a las necesidades y a los reclamos de justicia de las personas que experimentaron diversos tipos de violencia. Sumados a un llamado por recordar y no dejar en el olvido dicho actos, en especial para la memoria de las futuras generaciones. En este sentido la educación para la paz nos permite aproximarnos con más detalle a la niñez media que incluye a la población que es el sujeto de la educación y, a su vez, quien ha experimentado diferentes actos de violencia, reclamos de justicia y son espectadores y constructores de actos de memoria.

Etxeberria (2013) presenta la dignidad como el valor incondicional en su propuesta de educación para la paz y como uno de sus referentes éticos, pues

“la violencia básica, fundamental, está en heteroasignaciones a través de las cuales a determinados colectivos humanos les privamos de esta condición de dignidad, les

---

<sup>43</sup> Desde esta perspectiva de las víctimas, Etxeberria (2013) argumenta que “lo que las víctimas reclaman antes que nada es que se haga verdad lo sucedido; condición necesaria que se realicen sus otros derechos al reconocimiento y a la justicia e incluso para que se avance hacia el más polémico horizonte de la reconciliación. Pero muchas de ellas, con toda razón, reclaman además que esa verdad se asiente en las conciencias cívicas, para que no caiga en el olvido” (Etxeberria, 2013, p. 179).

desprotegemos de lo que les define moralmente su nuclearidad, les abandonamos a toda posibilidad de victimación. (...). Esto significa que la educación para la paz centrada en las víctimas debe hacer de la reivindicación real de la dignidad de todos uno de sus objetivos fundamentales” (p. 136).

De esta forma, la propuesta del autor (2013) amplía el marco de violencia descrito en el modelo clásico para reconocer o dar lugar a las víctimas morales cuya dignidad ha sido violentada. Esto porque si bien “todas las víctimas, en su sentido genérico, han sufrido un daño o en su cuerpo, o en su psique o en sus bienes. (...) las víctimas en sentido moral han sido además dañadas en su dignidad -marginadas o excluidas- cuando debían haber sido acogidas” (p. 43). De esta forma, las víctimas morales son personas a quienes se les ha violentado, negado o menospreciado su dignidad. Aunque es importante reconocer que este valor va a variar de acuerdo con el marco en el que se vea (Karlberg, 2020), la dignidad como valor es la manera de expresar que las vidas de los seres humanos tienen un valor intrínseco en tanto son vidas y este valor no debería ser doblegado de ninguna manera.

Ahora bien, Etxeberria (2013) considera que, particularmente, la educación para la paz *reconfigurada* en las víctimas enriquece –o amplía- el enfoque socioafectivo abordado en el modelo clásico. Según el autor, el *enfoque socioafectivo*, siguiendo a Jares y Cascón, se articula alrededor de cinco pasos: (i) crear un *clima* de confianza e integración, (ii) partir de *la vivencia de una experiencia* sobre el tema a trabajar, (iii) *evaluar* el proceso mediante la reflexión continua (por ejemplo, con preguntas sobre qué le pasó y cómo se sintió la persona), (iv) *investigar* el caso para relacionarlo con información al respecto y realizar un macroanálisis del contexto del evento. Por último, (vi) promover un *compromiso transformador* que se desencadene en “una acción transformadora de esa realidad que hemos vivido y estudiado. Sin acción no hay una verdadera educación para la paz” (Cascón como se cita en Etxeberria, 2013, p. 28).

Etxeberria (2015) señala que, vista desde este enfoque, la participación de las víctimas como agentes educativos no es solamente informativa, sino que “implica los afectos y las motivaciones, junto a la dimensión cognitiva a fin de que se avance a convicciones de paz, hacia la síntesis compasión -en su sentido más noble- y trabajo por la justicia” (Etxeberria, 2013, pp. 30-31). Por ello, el autor (2013) presenta cuatro modelos pedagógicos para ampliar

el *enfoque socioafectivo* desde la educación para la paz *reconfigurada* en las víctimas. Los cuatro modelos se articulan entre sí y se transforman al involucrar a las víctimas en las orientaciones metodológicas de la educación para la paz: pedagogía de la receptividad/iniciativa, pedagogía sentimental/de la razonabilidad, pedagogía narrativa/argumentativa y pedagogía simbólica/reflexiva.

Estas pedagogías permiten vincular el qué de los sentimientos morales con el cómo en la educación para la paz, es decir, una vez planteada la posibilidad de educar los sentimientos morales, estos modelos permiten profundizar en el cómo incluirlos dentro de una educación para la paz *reconfigurada*. Los modelos de Etxeberria (2013) siguen una ruta articulada que lleva a la interiorización de prácticas y sentires en favor del reconocimiento de la dignidad de la víctima. Esta ruta comienza por reconocer que el acercamiento a las víctimas, en particular a sus relatos, requiere disposición de escucha activa y de *hacerse vulnerable* ante el otro. A la vez, cuando la persona se dispone para el encuentro con el relato, es fundamental reconocer la aparición de sentimientos que, en lugar de concebirse como una barrera para la razón, pueden acompañarse de esta para atender su intensidad y extremosidad. Es decir, la cantidad y la forma en que sentimos. Seguido a esto, en la ruta aparecen las dimensiones narrativas y simbólicas como espacios para que estas disposiciones puedan manifestarse a través del arte y la escritura, por ejemplo.

A modo de resumen, Etxeberria (2013) describe la articulación entre estos modelos como:

(...) una *pedagogía de la receptividad* que inserta en su modo y momento la actividad, que se desarrolla en una *pedagogía de la sentimentalidad* que incluye la argumentación, que se persigue a través de una *pedagogía de la narratividad y la simbólica* que implican a la personalidad entera de quien se educa (Etxeberria, 2013, p. 298, énfasis mío).

En este sentido, estos modelos, siguiendo a Etxeberria (2015), reconfiguran las dinámicas clásicas de la educación para la paz, y sumadas al enfoque socioafectivo, promueven la solidaridad con quienes han sufrido una experiencia victimizante.

Dicho esto, es pertinente presentar la pedagogía sentimental/de la razonabilidad que incorpora la receptividad para profundizar sobre la importancia de los relatos y las imbricaciones entre los sentimientos y la razón en el marco de esta propuesta. Previo a ello,

se explica brevemente en qué consiste el primer modelo planteado por el autor. En su pedagogía de la receptividad/iniciativa, Etxeberria (2013) contrasta las posturas de la pedagogía activa de Freire y la receptividad desde Lévinas para argumentar, que, en la educación para la paz, el encuentro con la víctima se postula como un primer paso a la receptividad en este proceso. El autor parte de Freire para afirmar que la educación no puede ocurrir como un proceso pasivo en el cual quien se educa interioriza los saberes que le son impuestos sin cuestionarlos y renunciando a su autonomía. Esto implica que, en *la educación liberadora* de Freire, quien se educa debe confrontar esta situación en orden para dejar de estar oprimido y emprender acciones para transformar la realidad social de injusticia. Sin embargo, Etxeberria (2015) resalta que en la educación para la paz, si bien es importante cuestionarse activamente, también es fundamental ceder a la pasividad en términos de tener una postura receptiva que permita escuchar atentamente a la víctima. Por ello, el autor articula este modelo pedagógico con Lévinas para indicar que en orden para disponernos a escuchar a las víctimas debemos hacernos vulnerables ante su relato<sup>44</sup>. En otras palabras, reconfigurar la pasividad en términos de ser receptivos implica “educar básicamente la mirada para que esté en disposición de ‘ver’ a la víctima, de ver su rostro” (Etxeberria, 2013, p. 260). Como se señala en la cita, el objetivo de esta pedagogía es educar la mirada para el encuentro con la víctima, reconociendo que ver a la víctima implica escucharla y hacerse vulnerable ante su relato, dejarse interpelar por aquello que se hace visible y audible a través de este encuentro.

Aclarado esto, el autor (2013) señala que esta apertura al encuentro con la víctima supone educar, entonces, nuestros sentimientos morales. Para el autor los sentimientos son disposiciones con las que nacemos y son susceptibles de ser educadas. Por ello su ruta para la pedagogía sentimental/de la razonabilidad propone que encaminar nuestro actuar, pensar

---

<sup>44</sup> Para explicar este impacto, Etxeberria (2013) expone que “Levinas describe este impacto en nuestra pasividad receptiva con gran fuerza literario. Nos exponemos al otro, a la víctima, como la piel se expone a aquello que la hiera, descuidando las defensas, abandonando el abrigo, haciéndonos vulnerables (aunque, de algún modo, es ella la que nos abre a la vulnerabilidad). El otro -sentencia- interviene como un traumatismo. Añadiría que debe tratarse de una receptividad que adquiere la forma de escucha en la que están implicadas, en imbricación compleja, todas las dimensiones de lo que somos: inteligencia, memoria, imaginación, voluntad, corporalidad, solidaridades grupales, enraizamientos en tradiciones, identidad personal...: todo queda convulsionado por el impacto de la víctima. ‘Me mira, todo él me mira, nada me es indiferente’; y mi persona, completo por mi parte, se siente toda ella mirada” (Etxeberria, 2013, p. 260).

y sentir hacia aquello que consideramos valioso o deseable y de esta forma, “enfrentarnos a todos estos tipos de violencia, para solidarizarnos con las víctimas y construir así, a partir de ellas y con ellas, la convivencia y la paz” (p. 208). En este sentido, es vital que podamos hacerlo a través de “aquellos sentimientos que, por lo que son y por la forma que adquieren, estimulan la receptividad de las víctimas, así como procesos activos de solidaridad con ellas” (p. 264). Son estos sentimientos los que resultan fundamentales en la educación para la paz y, de acuerdo con Etxeberria (2013), argumenta que estos van a depender del contexto y las violencias que se reconozcan gracias a la participación de las víctimas en el proceso de educación. Es decir, este tipo de educación plantea la tarea formativa de la ética de orientar nuestros modos de ser a la luz de la guía de quienes han sido víctimas y sin desconocer a quienes fueron sus victimarios y a quienes fueron espectadores de los hechos.

Para ilustrar esta articulación entre el direccionamiento de los sentimientos morales desde la *reconfiguración* de las víctimas, cabe citar el caso descrito por Etxeberria (2013) respecto a la ira. Sobre este sentimiento, afirma que, mediante la educación para la paz, es posible aprovechar su potencial de rechazo para condenar la acción victimadora, “expresándolo como **indignación**, pero, a su vez, de forma tal que se acompañe de la **compasión** por la víctima y que no suponga rechazo de la dignidad humana que el victimador sigue conservando” (Etxeberria, 2013, p. 266). Sobre este potencial de los sentimientos de ser educados, propongo su lectura desde la niñez, ya que al reconocer el contexto y las experiencias de esta población es posible identificar las maneras en que la educación para la paz puede atender las violencias de las que los niños han presenciado (en calidad de víctimas, victimarios o espectadores).

#### Relatos sobre la niñez

Una forma de dar cuenta de las vivencias son los relatos: narraciones que dan cuenta de experiencias de la niñez media. Al respecto, en esta sección se explora cómo se busca vincular el carácter narrativo de los sentimientos morales con la identidad narrativa que, como seres humanos, desarrollamos a lo largo de nuestras vidas.

La investigación narrativa es una de las formas de aproximarse a las emociones y los sentimientos, en particular, en las experiencias educativas (Connelly y Clandinin, 1992).

Como relatos, las narrativas dan cuenta de las experiencias de vida de las personas y ayudan a la construcción de representaciones sociales a partir de aquello que vivimos, sentimos y pensamos (Ramos, 2017). Así, “como método de investigación, la narrativa es una valiosa estrategia para conocer las formas de construir sentido, a partir de acciones temporales y personales, por medio de la descripción y análisis de los datos relatados” (Muñoz, 2012, p. 176).

Si se sitúa la experiencia humana como el centro del análisis de la investigación narrativa, Quintero (2018) argumenta que, siguiendo la tradición hermenéutica<sup>45</sup>, mediante la interpretación de estas experiencias es posible dar origen a la fusión de horizontes, es decir, al “encuentro del mundo del lector, en este caso el investigador, con el mundo del texto, es decir, con la trama narrativa” (p. 100). Por ello se propone una lectura de los relatos sobre la niñez media para indagar por las evidencias entre el vínculo de los sentimientos morales y la educación para la paz pensada desde las vivencias de este grupo poblacional.

Desde este tipo de investigación, “la experiencia es performativa porque deviene de forma narrativa, pero también porque recaba en la vida moral y política” (Quintero, 2018, p. 96), mostrándose como un espacio en el que aparecemos o nos ocultamos ante los ojos de las otras personas. Así, el carácter narrativo de nuestra identidad -o nuestra identidad narrativa- se nos presenta como una forma de reconstruirnos a la luz de nuestra experiencia e interacción con el mundo y las personas que nos rodean. Por ello, dar cuenta de nuestra experiencia a partir de narraciones comprende un variado contenido de valoraciones, pensamientos y sentires personales, entre ellos, los sentimientos morales.

En cuanto a la identidad narrativa, como humanidad, poseemos la capacidad de crear narraciones para contar la historia de nuestras vidas como individuos y, también, como colectivos (Ricoeur como se cita en Ruíz y Prada, 2012)<sup>46</sup>. “[M]ediante tales narraciones

---

<sup>45</sup> Esta tradición, desde la propuesta de Gadamer, “permite propender por la comprensión del mundo humano, pero en especial, producir transformaciones en la medida en que hace posible entender el paso que hay que dar de una lógica de conocimiento hacia una investigación de carácter hermenéutico-narrativo en la cual la historicidad y la conciencia hacen posible interpretar y comprender cómo, por qué, para qué y de qué manera se dan las transformaciones y los modos del reflexionar” (Quintero, 2018, p. 93).

<sup>46</sup> De acuerdo con Ruíz y Prada (2012), la narración es uno de los elementos constitutivos de la subjetividad política, es decir, nos permite expresarnos y desenvolvemos en el mundo en conjunto con nuestra identidad, el posicionamiento y la proyección.

configuramos una trama para desplegar una manera de ser propia y evaluamos retrospectiva y proyectivamente el curso de nuestra vida (las iniciativas, los planes de vida, acciones emprendidas, las promesas)” (Ruíz y Prada, 2012, p. 49). Narrar, entonces, supone una relación entre nosotros mismos con nuestro interior, con la persona que nos escucha y con el mundo en el que se articulan las historias. A esta dimensión humana, Ricoeur la denomina *identidad narrativa*, pues es desde este acto de narrar que damos cuenta de quienes somos temporal, histórica y éticamente (Quintero, 2018). Esto quiere decir que (i) las narraciones corresponden con temporalidades en relación con quien narra, como el pasado, presente y futuro. Asimismo, (ii) se enmarcan en contextos históricos particulares y (iii) dan cuenta de la posición que asumimos respecto a las demás personas y, con ella, las apreciaciones y valoraciones sobre sí mismas/os y nuestro entorno. En las narraciones se involucran diferentes procesos mentales y somáticos que atraviesan nuestro cuerpo al hacer de nuestras vidas relatos y al escuchar de las vidas de otras personas a través de relatos. Así, “la narración es la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales les damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo” (Ruíz y Prada, 2012, p. 50).

Ahora bien, el particular carácter ético de las narraciones supone que somos interlocutores de los relatos de otras personas a la vez que alguien escucha y reconoce los nuestros. En consecuencia, la narración configura un acto intersubjetivo<sup>47</sup> en el que nuestras historias están dirigidas y articuladas hacia alguien más (Ruíz y Prada, 2012). Es allí en donde se hace evidente la aparición de un filtro moral, como lo denominan Ruiz y Prada (2012), en el que los relatos pueden hacernos -o no- llamados para escuchar y ver reclamos de justicia. Así, “es como si la historia narrada fuera la encargada de servir de vehículo, de pretexto, de llamado a nuestra consciencia” (Ruíz y Prada, 2012, p. 55). Según la sección anterior, el filtro puede ser sensibilizado a través de la educación para la paz *reconfigurada* en las víctimas,

---

<sup>47</sup> El concepto de intersubjetividad, en este caso, “reviste un compromiso concreto de ‘vivir juntos’ (...) cuando escuchamos la narración de crueldad somos ciertamente espectadores (o lectores), pero se nos invita a ser ‘espectadores [que] se comprometen a comprender la acción para encontrar patrones de posibles autotransformaciones’” (Lara como se cita en Ruíz y Prada, 2012, p. 56). O, en palabras de Stauffer (2015), la posibilidad de hacer audibles y visibles reclamos de justicia que no lo habían sido.

pues los relatos dan cuenta de las experiencias que permiten hacer visibles y audibles sus reclamos de justicia.

Una de las formas para explorar los sentimientos son las narrativas (Martínez & Quintero, 2016; Naranjo, 2015). Estas pueden ser relatos o historias presentados de forma oral, escrita, audiovisual, incluso tejida o pintada. Las narrativas sirven como un medio para expresar pensamientos y sentimientos sobre determinada situación, persona o lugar. Por eso, en el caso de la niñez media, estas expresiones evidencian la particularidad con la que, como humanas, significamos el mundo desde nuestra experiencia vital. Así, las narrativas sobre la niñez media contienen formas diferentes de ver el mundo a las que podrían generarse desde una adulta. Por ejemplo, en lugar de hablar de la guerra como la “desavenencia y rompimiento de la paz entre dos o más potencias” (RAE, s.f.), en el diccionario *de Casa de las estrellas: el universo contando por los niños*, Paula, de 10 años, cuenta que, “es un juego que jugamos los niños de ahora” (Naranjo, 2013, p. 56).

Como se mencionó previamente, en contextos de violencia y conflicto, las narrativas permiten aproximarse a los sentimientos del estudiantado y el profesorado como medio para entender sus experiencias de sufrimiento, dolor o resiliencia. Asimismo, el análisis de las narrativas ha contribuido a ampliar las pedagogías que promueven la construcción de paz al facilitar el reconocimiento de estrategias que benefician o no a los actores educativos. Adicionalmente, la construcción de narrativas ha permitido recolectar los testimonios e historias de vida de quienes han vivido actos de violencia. Situadas en el marco de la educación para la paz, las narrativas no solo comprenden relatos e historias escritas y orales, sino que pueden ser experiencias representadas a través de dibujos, tejidos, pinturas, mapas corporales y diversos tipos de propuestas creativas que facilitan narrar nuestras propias vivencias a través del arte (Naranjo, 2015, 2013; Etxeberria, 2013 Benavides, 2006). En lo que concierne a la niñez, también es posible identificar la creación de relatos y narrativas para abordar temas de educación para la paz.

En suma, se ha planteado que, a diferencia de corrientes adulto-centristas, esta investigación apuesta por reconocer la voz de la niñez como un lugar de enunciación legítimo

y completo a su modo, y no como algo incompleto, inacabado o meramente “en potencia”. Desde esta postura, se ha presentado la forma en la que se puede realizar una lectura que dé cabida a estas enunciaciones infantiles. A saber, una lectura de los sentimientos morales desde el impacto de diversas situaciones en la vida de los niños, como sus relaciones familiares o eventos en su lugar de origen, en las cuales han experimentado este tipo de respuestas afectivas. En particular, situaciones relacionadas con temas afines a la educación para la paz desde la perspectiva de quienes han sido víctimas. Desde esta mirada, se articulan los interrogantes, por un lado, acerca de cómo *infantilizar* la educación para la paz a la luz de las experiencias vitales de la niñez media. Y, por otro lado, qué lugar ocupan los niños en relación con los relatos de las víctimas, que reconfiguran el tipo de educación para la paz que se presentó previamente. En el siguiente capítulo se analizan empíricamente algunos relatos para dar cuenta de que los argumentos presentados en esta sección pueden encontrar correspondencia empírica en algunos ámbitos de la educación para la paz en Colombia.

### 3. Metodología

El objetivo de esta sección es presentar la ruta metodológica que se siguió para exponer las evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz expresadas en narrativas sobre la niñez media. Esta ruta es de corte cualitativo y se articula en un modelo de análisis de contenido a partir de tres momentos expresados en las siguientes secciones. La primera explica cómo se identificaron los relatos producto de los espacios de encuentro con la infancia en que se buscaron conocer y visibilizar las experiencias vitales de sus protagonistas durante la niñez media a través de su participación en proyectos enmarcados en la construcción de paz en Colombia. La segunda sección presenta el modelo de análisis de contenido que da cuenta de las tres categorías mencionadas previamente: *niñez media*, *sentimientos morales* y *educación para la paz reconfigurada*. Finalmente, se describe el *paso a paso* del análisis de los relatos sobre este grupo etario.

## Las fuentes que recogen experiencias de la niñez media frente a la violencia

### Selección de iniciativas

La selección de fuentes que dan cuenta de la experiencia de la niñez media al participar en una iniciativa de educación para la paz fue resultado de búsquedas en bases de datos, adscritas al CRAI de la Universidad del Rosario y Google Scholar, como Jstor y Redalyc, y prensa. En particular, páginas web y redes sociales de organizaciones como la Comisión de la Verdad y ¡Pacifista!

En primer lugar, se realizó la selección de dos iniciativas de educación para la paz:

1. ***Los niños piensan la paz (LNPP)***: este libro se empezó a gestar en 2013, durante las negociaciones entre las FARC-EP y el Gobierno. En este marco, la Subgerencia Cultural del Banco de la República contactó a Javier Naranjo para que hiciera otro diccionario, como *La casa de las estrellas: el universo contado por los niños* (2013)<sup>48</sup>, pero con las concepciones de la niñez alrededor de la paz. En el prólogo del libro, Naranjo (2015) narra detalladamente cómo se dieron los talleres, los cuentos y la dinámica que usó para acercarse a la niñez y también sugiere cómo crear estos espacios de diálogo. Este documento se encuentra archivado en el del Baúl de herramientas físicas y digitales del programa “La paz se toma la palabra” del Banco de la República. Por ello, “este material pretende ser un potenciador de la reflexión para las aulas en torno a la paz por parte de los niños” (Alba Niño, 2019, p. 9). Sin embargo, en lugar de hacer una nueva versión acercándose a la niñez para construir definiciones, invitó a esta población a contar historias sobre *lo que quisieran y como quisieran*, acerca de palabras como paz, muerte, perdón, cariño, silencio, miedo, entre otras (Comunicación personal, 2020).

---

<sup>48</sup> Este libro surge como una propuesta coordinada por Javier Naranjo quien tuvo el deseo de recopilar las definiciones que sus estudiantes habían creado en sus clases porque “bastaba con hablar con los chicos para notar los chispazos con los que salen, pues lo que dicen, lo dicen de una manera muy potente” (Comunicación personal, 2020). Con esas definiciones, surgió el libro *Casa de las estrellas: el universo contado por los niños* (2013). Un diccionario que presenta definiciones que fueron construidas por *niños*, quienes “como no conocen las reglas del lenguaje, tienen una mayor libertad” de expresarse (Comunicación personal, 2020).

2. **“Mi historia: la niñez que peleó la guerra en Colombia” (MH):** un proyecto, dirigido por Mathew Hison Charles, investigador de la Universidad del Rosario, que consistió en “talleres de narración de historias de niños y niñas excombatientes, quienes compartieron sus experiencias de violencia para crear cortometrajes en colaboración con animadores, animadoras y estudiantes de animación de Bogotá” (Comisión de la Verdad, 2021). La iniciativa contó con la colaboración de la Universidad de Leeds , la Universidad del Rosario, la Comisión de la Verdad y la organización Benposta, que trabaja en la defensa y la promoción de los derechos de las infancias y las juventudes. La Comisión de la Verdad publicó los 24 cortos animados que resultaron de esta iniciativa. Esta serie de animaciones autobiográficas se divide en tres capítulos: uno enfocado en los testimonios de comunidades indígenas del Vaupés, otro realizado en colaboración con integrantes de Benposta y el último reúne testimonios de jóvenes de diferentes regiones de Colombia (Hinson, 2021).

El proceso de selección de estas dos iniciativas se articuló en dos momentos paralelos. El primero, fue la realización de entrevistas con personas expertas en este tipo de proyectos con niñez media. El segundo fue el rastreo, caracterización y selección de las iniciativas. A continuación, se describen estos momentos.

### *Entrevistas*

Se entrevistó a Javier Naranjo y a María Elena Rodríguez Sánchez, quienes han desarrollado proyectos dirigidos a este grupo etario y cuyas reflexiones y experiencias enriquecieron tanto el proceso de selección de fuentes como su análisis. Para conocer sobre *Los niños piensan la paz* Javier Naranjo describió el proceso de construcción y desarrollo de los talleres que tuvieron como producto los relatos y respuestas recolectadas en el libro. Asimismo, María Elena Rodríguez Sánchez, politóloga, con maestría en Antropología, e integrante del Enfoque de Curso de Vida y Discapacidad de la Comisión, quien expuso los objetivos de este Enfoque y brindó información acerca de cómo es posible aproximarse a estas poblaciones reconociendo su experiencia vital. Estos insumos dan orientaciones para el análisis de contenido, pero no se incluyen sistemáticamente como unidades de análisis puesto que las unidades centrales son las voces de quienes conforman las narrativas: *la niñez media*.

## Libros

En un primer momento, se identificó el libro *Los niños piensan la paz* (2015), coordinado por Javier Naranjo, como una de las fuentes principales de la investigación. Los relatos presentados en esta obra fueron el producto de un primer encuentro con aquello que la niñez estaba pensando sobre temas afines con la educación para la paz. La experiencia de *Los niños piensan la paz* se articuló alrededor de talleres de lectoescritura que facilitaron la discusión de temas relacionados con educación para la paz, aunque, inicialmente, no fueron pensados como un espacio para dicha formación.

Por ello, además de este libro, se indagó por experiencias de educación para la paz que también registraran los relatos narrados por los niños. Así, luego de una búsqueda en bases de datos y prensa, se identificó la iniciativa *Travesías por la verdad*, de la Comisión de la Verdad. A diferencia del libro *Los niños piensan la paz*, sobre este otro proyecto solo se encontraron un par de notas periodísticas. Identificar la iniciativa *Travesías por la verdad* fue el primer encuentro que se tuvo con proyectos realizados con la Comisión y posibilitó el encuentro con María Elena Rodríguez.

En el 2019, la Comisión de la Verdad, en conjunto con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y el programa de Reintegración y Prevención del Reclutamiento (RPR) de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), realizó una serie de talleres en cinco municipios del país con el objetivo de crear espacios de diálogo con niños, adolescentes y jóvenes para identificar cuál era su lectura sobre la verdad. Como resultado de estos encuentros, se realizaron “cartografías, reportajes audiovisuales, cuñas radiales, recorridos, muestras comunitarias y/o exposiciones” (La Comisión, 2019). Estos materiales solo fueron compartidos con la comunidad de manera anónima y se mantienen en confidencialidad dada la población con la que se trabajó, así como el trato ético de los

testimonios recolectados<sup>49</sup>, según un acuerdo con la Comisión de la Verdad que pretende garantizar la seguridad de las personas participantes.

Al buscar material en el que participara este grupo etario, se hallaron ocho iniciativas de acceso público listadas en la tabla 1 (y en detalle en tabla 1, anexo a) y de las cuales algunas fueron realizadas por el Enfoque de Curso de Vida y Discapacidad de la Comisión, y otras ya fueron mencionadas en la revisión de literatura. En primer lugar, se clasificaron por lugar de ejecución, población, estrategia educativa empleada, si tenían acceso libre a las fuentes y el formato de la fuente. Después, se realizó un filtro para seleccionar aquellas que fueron dirigidas, particularmente, a la niñez media. Finalmente, se indagó por los procesos de creación de los relatos y fueron descartados aquellos en los que, aunque hubo participación de la niñez, el producto final evidenciaba la experiencia de esta población como fuente secundaria. Como resultado de este proceso, se seleccionaron las fuentes previamente presentadas: LNPP y MH.

---

<sup>49</sup> No obstante, se creó el libro *En tierra caliente todas las noches son azules: una travesía por la verdad* (2019), que narra la historia del paso de la Comisión por estos municipios desde la perspectiva de quienes participaron en los espacios de diálogo.

Tabla 1 Preselección de iniciativas de Educación para la paz

<b>Proyecto</b>	<b>Año</b>	<b>Realizado por</b>	<b>Lugar/es de ejecución</b>	<b>Población</b>	<b>Estrategia educativa</b>	<b>Acceso libre</b>	<b>Formato de fuente</b>
<b>1</b> LNPP_Los niños piensan la paz	2013 a 2015	Corporación Rural Laboratorio del Espíritu y la Subgerencia Cultural del Banco de la República, dirigido por Javier Naranjo	Varias regiones del país	Niñez media y adolescentes	Taller de lecto-escritura	Sí	Archivo digital
<b>2</b> MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	2021	Comisión de la verdad y Changing the Story	Bogotá	24 niños y niñas excombatientes	Talleres de narración de historias	Sí	Cortos animados
<b>3</b> TPV_Travesías por la verdad	2019	Enfoque de Curso de Vida y Discapacidad, Comisión de la Verdad	La Palma (Cundinamarca), Belén de lo Andaquies (Caquetá), Aguachica (César), Cúcuta (Norte de Santander)	Niñez media y adolescentes	Espacio de diálogo	Sí	Cuento
<b>4</b> Los Piakwesx	2017	Resguardo indígena de Jambaló junto con el Centro Nacional de Memoria Histórica.	Resguardo Indígena de Jambaló, Cauca	Niñez media y adolescentes		Sí	Corto animado
<b>5</b> Pequeñas voces	2003	Jairo Eduardo Carrillo y Óscar Andrade	Varias regiones del país	Niñez media	Entrevista	Sí	Documental animado
<b>6</b> Escuela de Formación Política Yo Puedo - Género, Juventud y Liderazgo para la Paz, de Vista Hermosa (Meta).	2019	Corporación Yo Puedo en articulación con la Comisión de la Verdad y con el acompañamiento de ONU Mujeres y la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.	Vista hermosa, Meta	43 jóvenes mujeres	Escuela de formación y diversas piezas comunicativas (como Podcasts y canciones)	Sí	Podcasts
<b>7</b> “Si la memoria no me falla”	2015	Centro Nacional de Memoria Histórica	-	Mujer joven/niña	Entrevista	Sí	Crónica periodística
<b>8</b> Estrategia Atrapasueños		Secretaría de Integración Social	Bogotá	Primera infancia, la infancia y la adolescencia	Taller	No	

Además, se identificó que los relatos sobre la niñez media se presentaban desde dos temporalidades: desde el presente, es decir, algunos relatos fueron escritos mientras las personas que los escribían atravesaban la niñez; y recordando el pasado, es decir, aquellas vivencias de algunos adultos cuando eran niños. Aunque inicialmente se buscaban relatos creados por niños, se decidió incluir recuerdos de experiencias de vida durante esta edad dado que ambas unidades de análisis dan cuenta de vivencias propias o cercanas a la niñez media.

### Selección de fragmentos

Ahora bien, una vez identificadas las iniciativas, se preseleccionaron 13 relatos: nueve de ellos correspondientes a LNPP y cuatro a MH, que resultan pertinentes para analizar las evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz. Para ello se definieron los siguientes criterios de selección: la edad en la que se escribió el relato, la edad que se enuncia en el relato y su temática, así como su formato (ver tabla 02, anexo A). Una vez revisados, se seleccionaron solo cinco. Tres de los relatos analizados forman parte del proyecto LNPP, cuyos autores atravesaron la niñez media durante el 2013 y el 2015. Las otras dos narraciones se desarrollaron en la iniciativa MH, durante el 2020, en la que los relatos dan cuenta de la niñez media como una experiencia del pasado.

Los cinco relatos refieren experiencias pasadas de los niños siendo espectadores o protagonistas de eventos como embarazo no deseado, preocupación por la familia y violencia intrafamiliar, en el caso de LNPP, y abandono infantil y reclutamiento forzado en el caso de MH (tabla 1). En LNPP, los niños describieron situaciones evocadas por las palabras: *perdón*, *violencia* y *paz*, que ocurrieron en su núcleo familiar.

Tabla 2 Relatos seleccionados

Nombre	Edad	Título	Formato	Iniciativa
LNPP_01	11	Perdón	Archivo digital	Los niños piensan la paz
LNPP_02	10	Violencia	Archivo digital	Los niños piensan la paz
LNPP_03	11	Paz	Archivo digital	Los niños piensan la paz

MH_01	No se especifica <sup>50</sup>	Crecí solo	Corto animado	Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia
MH_02	13	Un comandante leal	Corto animado	Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia

En el relato LNPP\_01 o sobre la palabra *perdón*, la narradora cuenta cómo su mamá y ella se enteraron de que su hermana mayor estaba embarazada cuando tuvieron que llevarla al médico por un dolor de estómago. En el caso de LNPP\_02 o sobre la palabra *paz*, la narradora cuenta cómo su papá reaccionó ante el robo del celular de su hermana y la forma en la que ese suceso llevó, desde su punto de vista, a que su papá se accidentara. De acuerdo con este relato, a la narradora le angustió mucho ver a su papá lastimado y solo sintió alivio cuando pudo reencontrarse con él, después de salir del hospital.

En el relato LNPP\_03 o alrededor de la palabra *violencia*, el narrador cuenta que fue testigo del maltrato al que sometida su mamá por su padrastro, por lo que llamó a la policía y lo obligó a prometer que no volvería a hacerlo. Posteriormente, el padrastro incumple su promesa al participar, junto a otras personas, de un evento de violencia dirigido hacia su hermana menor. En este suceso, el narrador volvió a ser testigo de cómo su mamá afrontó la situación y describe sus acciones y las de su alrededor hasta que se da la imputación de cargos para las demás personas responsables, quienes son llevadas a la cárcel.

En el caso de MH, los relatos dan cuenta de la experiencia de vida de los protagonistas al enfrentarse a situaciones como el abandono, el engaño, el secuestro y su relación con el reclutamiento forzado por parte de actores armados como las guerrillas de las FARC y el ELN. En *Crecí solo* (MH\_01), Jhony, el narrador, reflexiona sobre los primeros años de su vida y su relación con su familia. Refiere el tiempo a través de su paso por las diferentes casas de sus familiares y cuenta que, en un momento, estos decidieron no acogerlo más (Comisión de la Verdad, 2021b). Como alternativa para conseguir dinero, Johny empezó a realizar favores a la guerrilla dándoles información sobre los movimientos de la policía y del ejército.

Asimismo, en el relato *Un comandante leal* (MH\_02), el narrador describe cómo su grupo de amigas/os y él fueron engañadas/os por reclutadores de las FARC. Lo que pensaron

---

<sup>50</sup> En este relato no se enuncia la edad del narrador explícitamente, pero el análisis de contenido permitió inferir que se narra la niñez media y las experiencias previas a la adolescencia. Por ello, fue seleccionado como fuente de análisis.

que era una fiesta, terminó por ser el día en el que fueron secuestradas/os y llevadas/os a la selva para ser entrenadas/os como militantes de dicha guerrilla (Comisión de la Verdad, 2021a). En este relato se describen las sensaciones del narrador durante esta experiencia, en particular, cómo aprendió a sobrevivir en el campamento de entrenamiento escuchando y reconociendo señales del ambiente: sonidos, pisadas, animales, entre otros.

En suma, se escogieron cinco relatos cuyo contenido posibilita la exposición y el análisis de las evidencias del vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz, expresadas en narrativas sobre la niñez media.

### Modelo de análisis de contenido

El análisis de contenido se realizó siguiendo un modelo propio (tabla 3) diseñado a partir de herramientas metodológicas tomadas de investigaciones previas en Kuby (2012) y Quintero (2018). Esta propuesta surge luego de reconocer que tanto Kuby como Quintero se preocupan por la identificación metodológica de dimensiones narrativas del ser humano, como la sentimental y la relacional. Asimismo, ambas autoras plantean formas de ubicarlas teóricamente dentro de sus análisis. De esta manera, Kuby orienta la búsqueda de evidencias en narrativas a la luz de los postulados teóricos de la investigación y se corresponde con el paso a paso que plantea Quintero. Este último permite dar cuenta de las preguntas que guían la interpretación.

Tabla 3 Modelo de análisis de contenido basado en Kuby (2012) y Quintero (2018)

Categoría	Definición	Soporte bibliográfico	Preguntas analíticas	Evidencias	Preguntas orientadoras para identificar evidencias	Preguntas orientadoras para el análisis	Momentos ruta de análisis
<b>Niñez media</b>	Experiencia vital vista desde el sentido de la novedad y cargada de los primeros encuentros con	(Kohan, 2003; Noguera y Marín, 2007; Vásquez, 2013; Torres et al, 2018;)	¿Qué eventos describen la experiencia de la niñez media en los relatos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Acontecimientos (personas, sucesos y acciones o actos que configuran el relato)</li> <li>·Temporalidades (Calendario, experiencia humana, histórico)</li> <li>·Espacialidades (coordenadas, simbólicas)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuál es el contexto que el relato hace visible?</li> <li>· ¿Cuál es el contexto que el relato describe acerca de la vida de los niños?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Qué efectos tiene el contexto sobre el relato?</li> <li>· ¿Cómo se articula el contexto con la vida de los niños?</li> <li>· ¿Qué experiencias pasadas pudieron influenciar el relato?</li> </ul>	Momento II: nivel textual
<b>Sentimientos morales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tipo de respuesta afectiva que connota valor moral y que no es contraria a la razón.</li> <li>· Marcan y referencian aquellas cosas, lugares y personas que consideramos importantes</li> <li>· Guía para actuar en pro de aquello que consideramos valioso, justo, deseable en la sociedad en la que convivimos</li> <li>· Son susceptibles de ser educados, cultivados, direccionados</li> </ul>	Investigación narrativa (Conelly y Clandinin, 1992)  Identidad narrativa (Ruíz y Prada, 2012)  Sentimientos morales (De Sousa, 2001; Etxeberria, 2013)	¿Cuáles evidencias de sentimientos morales se expresan en los relatos?	Fuerzas narrativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>·enunciativas</li> <li>·compromisorias</li> <li>·metafóricas</li> <li>·emocionales</li> </ul>	1. Sobre los <b>sentimientos</b> Siguiendo a Quintero (2018): <ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuáles son los juramentos, promesas, pactos y compromisos?</li> <li>· ¿Cuáles son las emisiones que expresan sinceridad y confianza?</li> <li>· ¿Cuáles actos de habla dan cuenta de la búsqueda de acuerdos y del entendimiento?</li> <li>· ¿Cuáles son las emisiones relacionadas con la mentira y el engaño?</li> <li>· ¿Qué emisiones dan cuenta de la humillación y el menosprecio?</li> <li>· ¿Cuáles son las metáforas presentes?</li> <li>· ¿Cuáles son las emociones presentes en la historia de vida narrada?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·¿Cuáles experiencias evocan la aparición de sentimientos morales?</li> <li>· ¿Cómo se presentan las víctimas en los relatos?</li> <li>· ¿Cómo se relacionan los sujetos de la acción respecto de las víctimas?</li> </ul>	Momento III: nivel contextual y comunicativo de la ruta de análisis.
<b>Educación para la paz reconfigurada</b>	El cultivo de prácticas, pensamientos y sentires como formas de atender las violencias que han dañado la dignidad de las personas víctimas de estas.	Pedagogía sentimental/de la razonabilidad (Etxeberria, 2013)	¿Cómo se presentan las violencias y la atención a las víctimas en la vida de los niños?	Atributos del sujeto de la acción <ul style="list-style-type: none"> <li>· Relacionados con los juicios</li> <li>· Relacionados con el actuar</li> <li>· Relacionados con sus potencialidades (yo puedo)</li> </ul>	Siguiendo a Kuby (2012) <ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cómo me sentí mientras leía el relato?</li> </ul> 2. Sobre los <b>sujetos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>· ¿Cuáles son las valoraciones acerca de la vida con otros? (pluralidad)</li> <li>· ¿Cuáles son los razonamientos acerca de los principios políticos y morales que orientan la vida con los otros? (libertad,</li> </ul>		

Elementos que se relacionan con la violencia, el conflicto armado o la construcción de paz

voluntad, autonomía etc.).

- ¿Cuáles son las narrativas de resistencia?
- ¿Cuáles son las responsabilidades asignadas a los colectivos y a los sujetos (si mismo)?
- ¿Cuáles son las estructuras de poder y dominación?
- ¿Cuáles son los aparatos que reproducen y regulan costumbres, hábitos y practicas sociales?
- ¿Cuáles son las propuestas de transformación y emancipación?

Se tomó el marco de referencia teórico que plantea Kuby en su artículo *Evoking Emotions and Unpacking Layered Histories Through Young Children's Illustrations of Racial Bus Segregation*. Guiada por tres preguntas analíticas, la autora interpreta las posturas y respuestas emocionales de sus estudiantes, de cinco y seis años, a partir de sus dibujos y escritos sobre el racismo. Además, propone dos tipos más de preguntas que resultan orientadoras para, por un lado, la identificación de evidencias o elementos en los relatos y, por otro, el análisis de los elementos identificados.

La propuesta de Kuby nutrió esta investigación de dos maneras. La primera, es un referente metodológico para interpretar y analizar textos creados por *niños*. En este sentido, la autora hizo posible que aquello que pensaban y sentían sus estudiantes fuera leído a través de sus propios dibujos y relatos. Por ello resultó llamativo adaptar su propuesta para acercarse a la primera fuente esta investigación: *Los niños piensan la paz*. La segunda manera en la que Kuby enriqueció esta investigación es la ruta que presenta para vincular aquellas preocupaciones políticas, sociales y éticas del racismo a teorías que le permitieran aproximarse a lo que pasaba en las mentes de sus estudiantes.

En el modelo propio dichas preguntas se vincularon a las categorías analíticas expuestas en el capítulo anterior: *niñez media, sentimientos morales y educación para la paz*. De esta forma, se crearon las columnas de *categorías, definición y soporte bibliográfico*. En ellas se reúnen los conceptos y la bibliografía empleada para abordar las categorías. Así, a la propuesta de Kuby se sumaron estas columnas como una manera de cruzar las categorías con las *preguntas analíticas* formuladas a continuación:

- a) ¿Qué eventos describen la experiencia de la niñez media en los relatos?
- b) ¿Cuáles evidencias de sentimientos morales se expresan en los relatos?
- c) ¿Cómo se presentan las violencias y la atención a las víctimas en la vida de los niños?

Plantear estas preguntas implicó identificar qué aspectos de las categorías presentadas en el marco teórico (*niñez media, sentimientos morales y educación para la paz reconfigurada*) podrían evidenciarse al leer los relatos. Por ello, una vez planteadas, se indagó acerca de cómo dar cuenta de elementos como lugares, personas, adjetivos, indicadores emocionales, entre otras, que, como en Kuby, podían contribuir a identificar las respuestas de las preguntas a modo de *evidencias*. Así, en

el modelo realizado para esta investigación, la búsqueda de estos elementos se presentó a partir de dos tipos de *preguntas orientadoras*: unas *para identificar evidencias* y las otras *para el análisis*. En suma, cada pregunta analítica se articula con bibliografía previamente presentada, evidencias y preguntas que facilitan identificar elementos y el análisis de estos.

En este punto fue pertinente seguir un *paso a paso*, como el que plantea Quintero, para identificar dichos elementos. En consecuencia, se incorporó la Propuesta Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)<sup>51</sup> desarrollada por Quintero. De esta forma, la búsqueda por *evidencias*, tanto como las *preguntas orientadoras* se complementaron con la PINH. En consecuencia, la propuesta de Quintero complementó el modelo de análisis al nutrir la búsqueda y análisis de las evidencias con una ruta a seguir dividida en cuatro momentos (figura 2). El *Momento I: registro de codificación* corresponde a la transcripción y asignación de códigos de identificación de los relatos (Quintero, 2018). Los siguientes dos momentos se incorporaron en el modelo de análisis al cruzarlos con las preguntas analíticas previamente presentadas. En el caso de la pregunta *a*, se buscaron evidencias relacionadas al *Momento II: nivel textual* (o *preconfiguración de la trama narrativa*), como lo son los *acontecimientos*, las *temporalidades* y las *espacialidades*. En el caso de la pregunta *b*, se identificaron las *fuerzas narrativas* de los relatos y en el caso de la pregunta *c*, se examinaron los *atributos del sujeto de la acción*; que corresponden al *Momento III: nivel contextual y comunicativo*. El *Momento IV: re-configuración de la trama narrativa* corresponde al análisis de datos presentado en el siguiente apartado.

---

<sup>51</sup> La PINH se centra en la trama narrativa, a saber, “la organización de elementos heterogéneos —acontecimientos, espacialidades, personajes, tipologías de la acción, lenguajes y fuerza narrativa, entre otros— que dan lugar a una historia (Quintero, 2018, p. 123). En este sentido, el objetivo de esta propuesta de investigación es interpretar la trama narrativa desde una *polifonía discursiva* que incluye la perspectiva de quien la crea y quien la analiza.

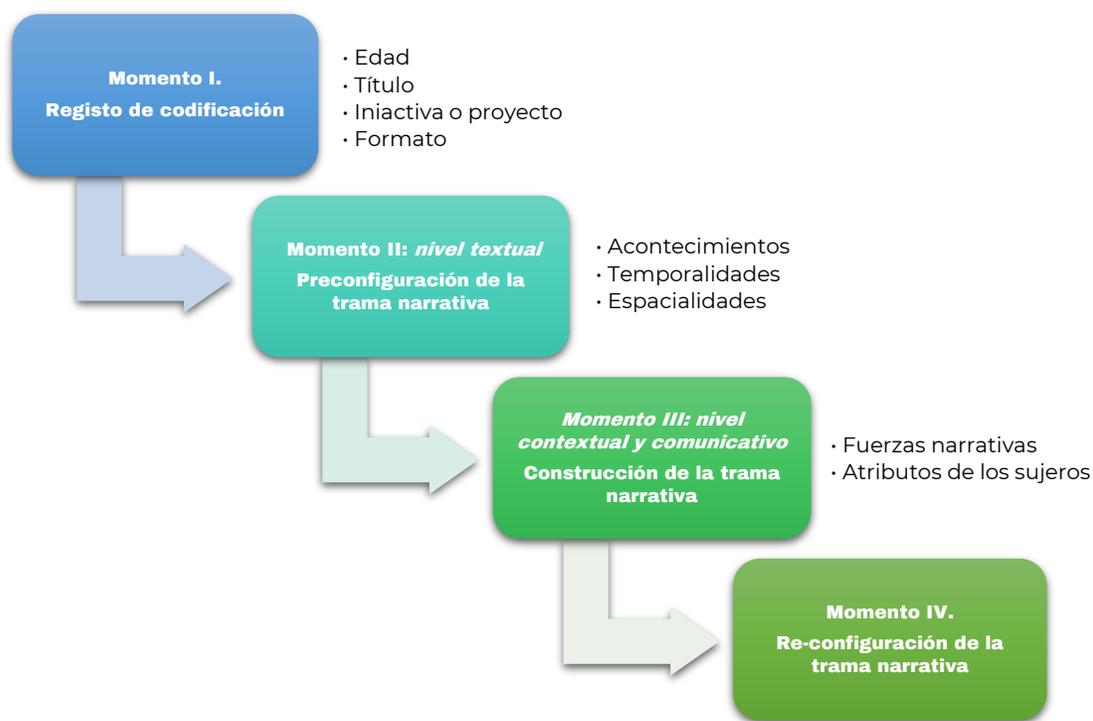


Figura 1 Ruta de análisis basada en Quintero (2018)

Fuente: elaboración propia

Sobre las *fuerzas narrativas* es importante destacar que identificarlas permitió dar cuenta de aquellos elementos relacionados con la aparición de sentimientos morales como promesas, acuerdos, expresiones de confianza, actos de menosprecio. De igual forma, para identificar actitudes, prácticas y sentires que permitan articular las experiencias narradas en los relatos con la *educación para la paz reconfigurada*, se propuso evidenciar la aparición de las violencias y la atención a las víctimas a través de lo que Quintero denomina como *atributos del sujeto de la acción*: relacionados con sus juicios, sus acciones y potencialidades, así como la aparición de elementos relacionados con la violencia, (o el daño a la dignidad), el conflicto armado o la construcción de paz (actos de reconciliación, por ejemplo).

Como resultado, se obtuvo el modelo de análisis de contenido —presentado en la tabla 3— en el que, siguiendo a Kuby (2012), se propusieron como *preguntas orientadoras para identificar las evidencias*, las expuestas por Quintero (2018) para cada uno de los momentos. Como se observa en la tabla 3, en el caso de las categorías de sentimientos morales y *educación para la paz reconfigurada* se decidió que, en lugar de dividir las preguntas orientadoras por categorías, se presentaron de manera complementaria, dado que los elementos a buscar se encuentran en el

*Momento III: nivel contextual y comunicativo* de la ruta de análisis. También, porque, aunque son categorías diferentes, están vinculadas a la indagación sobre la relación que las personas que narran tienen con quienes les rodean y las razones por las cuales estas aparecen o no en los relatos. Finalmente, se plantearon tres *preguntas orientadoras para el análisis* por cada *Momento* de la ruta de análisis.

#### Análisis de datos: estructuración del modelo siguiendo los momentos de ruta de análisis

Momentos I, II y III. Registro de codificación, preconfiguración y configuración de la trama narrativa

Para el análisis, cada relato fue codificado usando una matriz de sistematización que reúne los tres momentos de la ruta de análisis (anexo B). El primer paso consistió en identificar la edad de quien narra, el título del relato, la iniciativa a la que corresponde y el formato en que se encuentra la fuente. Después, se separaron los relatos por oraciones y se le asignó un número a cada línea para luego analizar cada una de ellas. En el caso de MH, previamente se realizó una transcripción de los cortos animados y, luego, se realizó el paso descrito anteriormente. Para estos relatos solo se seleccionó el fragmento de la historia que referenciaba la experiencia de la niñez media. Esto porque los relatos completos brindan información de otras experiencias vitales de los protagonistas como la adolescencia y la adultez que pueden ser analizados en futuras investigaciones.

Una vez realizado el registro, se comenzó a codificar la información siguiendo la propuesta de Quintero (2018). Para ello, se identificó lo que la autora denomina *prefiguración de la trama narrativa* y da cuenta del nivel textual de los relatos. Primero, se identificaron las oraciones que hacen referencia a los acontecimientos identificando qué, quiénes, por qué y cómo sucede la historia; a las temporalidades, distinguiendo entre tiempo calendario, humano o de la experiencia e histórico; y a las espacialidades tanto geográficas como simbólicas. Luego, se realizó una descripción de aquellos elementos que fueron identificados.

A continuación, siguiendo las otras dos preguntas analíticas restantes, se procedió al *Momento II*. Esta vez se identificaron las oraciones que hacen referencia a las *fuerzas narrativas* como las que expresan compromisos, las metafóricas y las emocionales<sup>52</sup>. Posteriormente, se distinguieron los

---

<sup>52</sup> En estas últimas, se dio cabida para realizar una breve reflexión personal acerca de las emociones que evoca el relato.

*atributos del sujeto de la acción* relacionados con sus juicios, actuar y potencialidades. Luego, se realizó una descripción de aquellos elementos que fueron identificados.

#### Momento IV. Análisis de datos

Una vez clasificada la información partiendo de los criterios del modelo, se hizo una lectura inferencial de los datos. De esta manera se obtuvieron las inferencias correspondientes al *Momento I* y se cruzaron con la pregunta *a*. Las correspondientes al *Momento II* fueron agrupadas de la siguiente manera: *fuerzas narrativas* con la pregunta *b* y *atributos del sujeto de la acción* con la pregunta *c* (tabla 4).

Tabla 4 Análisis de datos según categorías, preguntas analíticas y evidencias

<b>Categoría</b>	<b>Pregunta analítica</b>	<b>Inferencias</b>
<b>Niñez media</b>	a) ¿Qué eventos describen la experiencia de la niñez media en los relatos?	Acontecimientos, temporalidades y espacialidades
<b>Sentimientos morales</b>	b) ¿Cuáles evidencias de sentimientos morales se expresan en los relatos?	Fuerzas narrativas
<b>Educación para la paz reconfigurada</b>	c) ¿Cómo se presentan las violencias y la atención a las víctimas en la vida de los niños?	Atributos del sujeto de la acción

*Fuente: elaboración propia*

Luego de compilar las inferencias por categoría, en el siguiente capítulo se reúnen las inferencias obtenidas del ejercicio descrito aquí, junto con la interpretación de su significado a la luz de la pregunta de investigación planteada inicialmente y siguiendo los conceptos teóricos del Capítulo 2 que resulten pertinentes para mejorar su comprensión.

## 4. Hallazgos y resultados

Este capítulo expone las evidencias encontradas en el análisis cualitativo presentado en el capítulo anterior, respecto al vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz expresado en narrativas de la niñez media. Primero, se presenta la experiencia de la niñez media reflejada en los relatos que dan cuenta de narrativas sobre este grupo etario, la información se muestra a partir de las *evidencias* referentes a la primera pregunta analítica, definida en el capítulo anterior: *acontecimientos, espacialidades y temporalidades*. Segundo, se presentan las *evidencias* de sentimientos morales y de educación para la paz *reconfigurada* que aparecen en las narrativas de la niñez media desde los componentes de las *fuerzas narrativas* y los *atributos del sujeto de la acción*. Tercero, se discute el vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz, siguiendo la idea expresada en la perspectiva *reconfigurada* con y por las víctimas. Finalmente, se exponen una serie de hallazgos metodológicos relacionados con la selección de las fuentes y el modelo de análisis propio.

### Experiencia de la niñez

En los eventos narrados sobre la niñez media aparecen dos tipos de *acontecimientos*: aquellos relacionadas con los lazos familiares y con las amistades; y los relacionados con actos de violencia dentro del grupo familiar y en el marco del conflicto armado. Algunos de estos eventos son el abandono, el reclutamiento forzado y las mismas relaciones familiares. En este sentido, aparecen actores sociales importantes en la vida de los niños como lo son sus familias, amistades y, en el caso de algunos relatos, actores armados como la policía y las guerrillas. De igual forma, los relatos dan cuenta de *espacialidades* como: su casa, la escuela, y, en el caso de aquellos eventos relacionados con el conflicto armado, campamentos de entrenamiento. Las reflexiones alrededor de los espacios son superficiales y casi que nula en los relatos, exceptuando el relato o la narrativa MH\_02 como se argumentará más adelante.

Sobre las *temporalidades*, las historias planteadas se articulan en saltos temporales, de los cuales solo llegamos a conocer aquello que generó mayor impacto en su memoria, ya sea por las personas, lugares o emociones que se relacionan con dicho evento. A su vez, estos saltos están acompañados por la sensación de incertidumbre reflejada en la aparición y desaparición de sus familiares y otros actores relevantes para la historia.

En esta articulación de *acontecimientos*, *temporalidades* y *espacialidades*, son presentadas las narrativas sobre la niñez media. Es importante destacar que a continuación se pretende profundizar en estos aspectos reconociendo que, en las historias, los *acontecimientos* permitieron realizar mayor cantidad de inferencias acerca de la experiencia de la niñez media. Lo anterior debido a que en estos elementos fue posible evidenciar los aspectos más importantes para la vida de sus narradores, en particular, las personas a su alrededor y sus propios sentimientos.

En cuanto a las *temporalidades* y *espacialidades*, aunque su aparición en los relatos es reducida, permitieron comprender el ambiente en el que se sitúan los eventos, particularmente, al dar cuenta del lugar que ocupan sus narradores en relación con los demás actores y sucesos de los relatos. En consecuencia, en esta ocasión los *acontecimientos* son presentados como aspectos centrales de las historias y las *temporalidades* y *espacialidades* son articuladas como complementarias. Es importante señalar que, aunque en esos eventos aparecen sentimientos, el objetivo de la presente sección es presentar los eventos, mientras que en la siguiente se profundizará en los elementos que brindan la *fuerza narrativa* a los relatos y los *atributos de los sujetos de la acción*. Es decir, se prestará atención a los sentimientos morales y a la aparición de las víctimas, siguiendo el modelo de análisis previamente planteado. Por ello, en este primer momento, se introduce la categoría de sentimientos, sin detenernos en su interpretación.

#### Lazos de apoyo y confianza con la familia y las amistades

La familia y las amistades aparecen en todos los relatos. La familia, en especial, tiene gran importancia en los relatos LNPP\_01 y LNPP\_03. En LNPP\_01 la narradora cuenta la historia de cómo ella y su mamá se enteraron de que su hermana estaba embarazada. Después de enterarse del embarazo, la hermana le pide perdón a su mamá. La narradora cuenta que la noticia entristeció a su hermana, y su mamá les dijo que iban a superar esta situación juntas. Como se retomará en la siguiente sección, el tema del perdón es el punto central del relato puesto que la narradora lo vincula con la condición de embarazo no deseado de su hermana. Previo a profundizar en este tema, es importante señalar cómo la mamá reacciona ante la situación y expresa su preocupación y apoyo al reconocer que es una experiencia difícil que van a atravesar juntas. En estos actos de acompañamiento y comprensión es posible identificar lazos de apoyo en la familia.

Ahora bien, sobre las *temporalidades* y *espacialidades*, se conoce que la historia ocurrió en “una noche fría”. Pareciera que el suceso inició esa noche y quizás en ese mismo lapso, la mamá llevó a su hermana al médico. Así, desde la posición de la narradora, la historia sucede cuando

salieron al médico y volvieron a casa con la noticia. El paso del tiempo es rápido, a pesar de que es posible que pasaran varios días para confirmar el estado de salud de la hermana. Finalmente, en la historia la mamá hace referencia a “salir adelante”, de superar la situación a pesar de las adversidades. Si bien no es un lugar físico, da cuenta de un tiempo futuro, de un deseo por superar las dificultades o retos que trae consigo un embarazo y que se refleja en la posteridad. Sobre las *espacialidades*, aparece la casa como el lugar que habitan las tres: mamá y las dos hijas. Allí aguarda la protagonista al regreso de sus familiares. También, aparece el hospital o centro médico, el cual la protagonista describe como el lugar en el que se dio un diagnóstico al dolor de barriga de su hermana.

En cuanto a LNPP\_03, a la hermana de la narradora le robaron el celular en el colegio y su papá se enfureció porque le había costado mucho esfuerzo. Su rabia aumentó cuando en el colegio le dijeron que no iban a responder. La narradora señala que como su papá estaba distraído por la rabia de perder el celular, tuvo un accidente laboral y ella no supo cómo le hizo sentir eso a su papá. Dos días después de la operación ella volvió a verlo en casa y sintió alivio. La narradora hace referencia al pasado, a un pasado que recuerda con malestar, porque el día que le robaron el celular a su hermana no fue de su agrado.

Como complementos de los eventos, el tiempo entre el suceso y el accidente de su papá no es muy claro, pero sí cuántos días ella esperó para volver a verlo. Nuevamente, el paso del tiempo es repentino, veloz. Sin embargo, parece ir más lento cuando la narradora desconoce el estado de su papá. Asimismo, la historia sucede en tres espacios: el colegio, el lugar de trabajo del papá y la casa de la narradora. En el colegio, la narradora habla del salón de clases al que asiste su hermana, pero también de este lugar como “territorio de paz”. Ella menciona que el colegio le dio esa respuesta al papá cuando él hizo el reclamo por el celular.

Aunque en este relato no se precisan los detalles de las *espacialidades*, llama la atención que la narradora haga referencia al “territorio de paz”, en especial porque este relato fue evocado por la palabra *paz*. Frente a este término, es importante destacar que pareciera que en el colegio de la narradora se han abordado temáticas afines a este concepto o, al menos, se han entablado discusiones en las que se relaciona este espacio como un territorio de paz. A su vez, suscita la intriga de qué significa este término para la narradora. Por la manera en la que lo presenta parece relacionarlo a un lugar en el que a su hermana no le robarían el celular, un lugar libre de este tipo de actos que enfurecieron a su papá. Se retomará esta discusión en el siguiente apartado para comprender este

fenómeno desde la categoría *educación para la paz reconfigurada*. Sin embargo, la narradora explica que ella experimentó una sensación de paz relacionada con el alivio cuando volvió a ver a su papá. Es importante destacar este aspecto porque la *paz* en el relato aparece como una palabra que se repite, pero, también, como una sensación personal de la narradora que se vincula con una vivencia propia.

Paralelamente, es importante resaltar que en el relato MH\_02 el narrador brinda gran importancia a la amistad con John. De hecho, es la única persona que nombra diferente a sus reclutadores y que referencia como un acompañante a lo largo de su vida. John también fue reclutado, pero no volvemos a saber de él en la historia<sup>53</sup>. Fue una persona que cuidó del protagonista y que relaciona con la sensación de sentirse acompañado y apoyado. En este sentido, en la amistad también se ven expresados lazos de apoyo y confianza, que tienen como base el experimentar sentimientos de afecto y serenidad como lo son sentirse *amado* y *cuidado*.

#### Actos de violencia relacionados con la familia o el conflicto armado

En LNPP\_02, el narrador relata dos actos de violencia en los que su padrastro fue el agresor o uno de los responsables. En el primero, se describe una situación en la que el padrastro llega ebrio a casa y reacciona violentamente contra la mamá del narrador. La razón que presenta el narrador es que su padrastro se desesperó al llegar a casa y no encontrar comida preparada y lista para comer. Culpa a su pareja y la agrede físicamente, golpeándola en la cara. Como testigo de este evento, el narrador denuncia ante la policía lo sucedido y describe cómo, al siguiente día, su padrastro lo llevó al puerto y le pidió perdón. El narrador le aclaró que a quien debía pedirle perdón era a su mamá.

El segundo acto de violencia ocurre en una de las ocasiones en las que el hombre, padrastro del narrador, lleva a su hija o hijastra (no se aclaran los grados de consanguinidad de la hermana) a un evento en la playa y él vuelve a embriagarse. El narrador cuenta que “manosearon” a su hermanita y que su padrastro volvió a llegar borracho a casa. Frente a este acto, la mamá es quien acude a la policía y le exige a su pareja que revele quiénes fueron los responsables. Para la familia, no era claro cuál fue el acto de violencia, pero el hecho de que el narrador dé cuenta de que a la hermana le

---

<sup>53</sup> En el corto animado, luego de pasar a la adolescencia y la adultez, el protagonista vuelve a mencionar a John sin saber de su paradero: “lo mismo le tocó a mis compañeros y amigos y así nos volvimos a separar de nuevo, la alegría duró siete horas. Al fin recuerdo mucho a mi compañero de toda la vida que se llama o se llamó John, no sé si estará vivo o estará muerto, como todos los que pasamos por ahí, sabemos cómo es estar solo y sin saber que hacer después de que un hermano se nos pierde o muere, John siempre estuvo a mi lado, me ayudaba, me daba pistas para salir de los líos, no he podido volver a saber de él o de los demás” (Comisión de la Verdad, 2021a).

hicieron exámenes para identificar a sus agresores, puede ser un indicador de que el abuso sexual incluyó violación. Parece ser que el mismo narrador tampoco sabe muy bien qué fue lo que sucedió y cómo afectó a su hermana. Solo sabe que es algo que lo pone triste y que quienes son los responsables están en la cárcel.

De acuerdo con el relato, la mamá se empeña en averiguar quiénes fueron los agresores, a pesar de que no cuentan con la colaboración del padrastro. Luego del paso de varios días, encuentran a los agresores y la mamá va a enfrentarlos en la cárcel. El narrador dice que la historia es muy triste por lo que le pasó a su hermanita y concluye el relato narrando que su mamá dejó de confiar en su padrastro. Es importante señalar que, por las acciones cometidas por el padrastro, este enfrentó un tipo de penalidad en el trabajo, pues solo pudo retomar sus actividades laborales cuando la policía dio aviso y capturó a los responsables (sin su cooperación).

En este relato, los hechos ocurren en varios días, pero no es posible saber con claridad cuántos. Pareciera que entre los dos actos de violencia no pasa mucho tiempo. En el segundo, los hechos parecen haber transcurrido en alrededor de tres o cuatro semanas, sugiriendo un salto de tiempo repentino. De igual forma, marca el paso del tiempo en relación con lo que pasa con su familia, en especial, con su mamá. Piensa en el futuro como un espacio en el que no va a tener que volver a ver cómo la lastiman; relata la llegada de su padrastro borracho a casa como un acto que ocurre con regularidad. Es importante señalar que, por las descripciones, su mamá cuida de él y de su hermana mientras trabaja. Finalmente, el narrador expresa su preocupación por su familia, así como relata que su mamá la expresó hacia él cuando le pidió que no se preocupara por lo que le había pasado a su hermana y con la captura de los agresores.

Por su parte, el relato MH\_01 da cuenta de manera resumida de la infancia del narrador, en la cual no fue cercano a su familia e, incluso, siendo aun un niño le dijeron que se fuera de casa. El narrador describe que pasaba los meses cambiando de casa en casa. Y expresa que aún no entiende por qué su familia no quería estar junto a él. Explica que como forma de conseguir dinero para poder sobrevivir comenzó a hacer favores al ELN, antes de vincularse como militante. Las *temporalidades* que se presentan dan cuenta de un paso del tiempo rápido, marcado por el cambio de casa y de familiar. La historia cambia cuando el narrador es obligado a dejar su casa por su misma familia, sin saber la razón. Además, la mención de estas *espacialidades* incrementa la sensación de cambio, efimeridad, inestabilidad, de no tener un lugar fijo al cual volver. También permite ubicar geográficamente al narrador en Antioquia. Se destaca este lugar porque de los cinco relatos, solo en

este se enuncia explícitamente una región del país. Para el narrador, resulta importante situar la historia en dicho lugar.

En el relato MH\_02 se presenta la historia del reclutamiento forzado de un niño de 13 años en las FARC. Comienza en el internado en donde compartía con amigos y conoce a un joven que les regala comida y cosas cuando las necesitaban. Incluso los invita a fiestas. En una de esas ocasiones se emborrachan y amanecen en una lancha en medio de la selva. El narrador señala que aprovecharon que seguían dormidos, para llevarlos a otro lugar y amenazarlos con que no saldrían vivos de allí. En la historia se evidencian las diferentes reacciones de los niños como miedo, incertidumbre e, incluso, resignación. Asimismo, se dan detalles de lo que era vivir en medio de la selva con los animales, los insectos, el silencio y con el miedo de no saber qué iba a pasar. También, se da cuenta de los recorridos que debían dar y de cómo escuchan noticias de lo que les pasaban a otros niños.

En este caso, la única fecha que se menciona es el año en que fue reclutado el narrador. Antes de esto, no sabemos nada de su vida, salvo que tuvo un amigo de toda la vida: John. Se menciona a un actor armado: las FARC. El paso del tiempo, luego de ese año es lento, en particular, cuando es alejado de su hogar por primera vez. Luego, el tiempo avanza más rápido, sin mucho detalle, pasan seis meses y la cantidad de personas con quienes se encuentra aumenta. El tiempo en estos lugares de paso, campamentos, pasa más lento y se conocen detalles como el cansancio, el miedo.

Las *espacialidades* descritas en el relato son espacios educativos y lugares de entrenamiento. Los primeros son poco descritos, pero es en donde ocurren los primeros momentos de la historia, el reclutamiento, y —posteriormente— el engaño que tiene como desenlace la vinculación con la guerrilla. Los lugares de entrenamiento son poco descritos, pero se caracterizan por provocar sentimientos de desconfianza, miedo, soledad y en estos espacios el narrador brinda detalles particulares de su experiencia. Por ejemplo, da cuenta de cuando le midieron sus pies para definir la talla de botas, describe el cansancio que provocaba tener que estar en constante movimiento, entrenando, escondiéndose. Finalmente, da cuenta de marcas en el ambiente que le daban señales de lo que pasaba: suenan grillos cuando no hay gente, no suenan pájaros cuando hay gente, y huele a azufre cuando hay ejército. Esta descripción detallada del espacio solo aparece en el relato MH\_02. Llama la atención que el narrador recuerde con precisión algunos de estos elementos porque indica que fueron importantes en su paso por este lugar. De igual forma, nos presenta un

ambiente en el que el protagonista se encontraba alerta del lugar que habitaba y fue aprendiendo las mismas señales del espacio para sobrevivir.

Una vez presentados los eventos de los cinco relatos, es posible afirmar que las experiencias de la niñez media se evidencian en ellos a partir de una combinación de *acontecimientos*, *espacialidades* y *temporalidades*. Los eventos (personas y acciones) se complementan por la noción del tiempo y el espacio que presentan sus narradores. Como elementos transversales a sus historias es posible identificar el desconocimiento de algunos eventos narrados, por un lado, y el deseo por saber y entender lo que ocurría, por el otro. Es importante destacar este aspecto porque corresponde con la figura de la niñez media, descrita en el marco teórico, en la cual es latente la preocupación por cuidar de esta población, a la vez que se les atribuye como incompleta o demasiado joven para entender lo que sucede. En este sentido, los narradores aparecen como testigos de eventos que los afectan, pero de los que no tienen certeza o claridad de qué significan o cómo impactan sus vidas. Por ejemplo, el embarazo no deseado de una familiar o el abandono infantil. Estos eventos aparecen como palabras que los niños repiten y utilizan en sus historias, a la vez que les producen curiosidad e intriga, y se expresan en oraciones como “nadie quería que viviera con ellos, no sé por qué” (MH\_02; Comisión de la Verdad, 2021), “en ese momento no sé ni qué sentía [mi papá]” (LNNP\_03; Naranjo, 2015, p. 26).

### Sentimientos morales y Educación para la paz *reconfigurada*

En esta sección, se presentan las evidencias relacionadas con las *fuerzas narrativas* y los *atributos del sujeto de la acción*. Las evidencias de sentimientos morales se expresan en los relatos a través de las personas, lugares y objetos que los narradores enuncian en sus historias. En particular, los sentimientos dan cuenta de cómo se relacionan con los demás y cómo estas relaciones impactan sus vidas. Es posible observar evidencias de sentimientos como la culpa, la indignación y la empatía. De igual forma, fue posible identificar que algunos de estos sentimientos fueron evocados por actos de violencia que experimentaron o presenciaron.

Para ello, se presentan las *fuerzas narrativas* de los relatos, así como los *atributos del sujeto de la acción* en relación con sus sentimientos y su reacción frente a actos de violencia e interacción con la figura de víctima. Siguiendo el modelo de análisis, las *fuerzas narrativas* identificadas se presentan desde tres tipos: enunciativas compromisorias, metafóricas y emocionales. Sin embargo, a continuación, se hace énfasis en las emocionales, particularmente, las que hacen referencia a sentimientos morales. Vale la pena aclarar que se tienen en cuenta las enunciativas compromisorias,

porque en estas se identificaron acciones relacionadas con el actuar de las personas y manifestaciones de dichos sentimientos como el hacer promesas y confiar en otras personas. En cuanto a las metafóricas, son presentadas como complemento de los relatos, mas no como elementos centrales de análisis porque su aparición en estos es reducida.

Sobre los *atributos del sujeto de la acción* se rescataron aquellos que daban cuenta de juicios, acciones y potencialidades. De igual forma, se identificó la manera en la que aparece la violencia y la figura de la víctima en los relatos. La aparición de estos elementos se tiene en cuenta dado que, en al menos dos de las historias, se presentan episodios de violencia que afectan la vida de los narradores directamente, en el caso del reclutamiento forzado, e indirectamente en el caso de las agresiones físicas y sexuales, por ejemplo. Asimismo, se identificaron situaciones que vistas desde el marco de la violencia estructural impactan la vida de quienes narran.

En LNNP\_01 la protagonista da gran importancia a su mamá y su hermana. Por un lado, la reacción de su hermana, su dolor y luego su tristeza, incluso la culpa. Por otro lado, la preocupación de su mamá por la salud de su hija y por el futuro de la familia. Perdón y embarazo se articulan y se convierten en la historia que la protagonista presencié como testigo. En el relato la narradora no profundiza acerca de por qué estar en esta condición llevó a su hermana a pedir perdón, pero se puede inferir que en el imaginario social un embarazo representa una responsabilidad económica y emocional que impacta la vida de las familias. En este caso, la aparición de la culpa se puede entender como un reconocimiento de lo que implica un embarazo tanto a nivel económico y emocional como de su mismo proyecto de vida. Pareciera que en esta ocasión la hija recibió el apoyo de su mamá, aunque no se especifica el desenlace de la historia.

En MH\_01 el narrador se enfrentó al abandono por parte de su familia sin entender muy bien el porqué de su situación. Para dar cuenta de ello, describe cómo transitaba por las casas de sus familiares por corto tiempo y debía cambiar de lugar cada vez que uno de estos decidía no continuar brindándole hospedaje. El narrador parece no tener control de lo que pasa cuando está rodeado de sus familiares. Ellos deciden con quién vive y cuándo se debe ir y eligen lo que se llevará una vez deje de vivir con ellos. Este *no control* también se expresa en no saber por qué ocurría lo que ocurría y hace que el protagonista se pregunte qué pudo haber hecho para que su familia reaccionara de tal modo. Es importante resaltar que entre las explicaciones que se da a sí mismo, reconoce que nunca hizo nada para merecer ese trato y, en su lugar, trata de entender que pudo haber sido una cuestión de dinero. En el relato aparece una relación entre el abandono familiar y la vinculación con actores

armados. Alejado de su familia, el narrador emprende acciones para tomar control ganando dinero y reconoce que hacía favores a la guerrilla.

En LNNP\_03 la *fuerza narrativa* del relato es la preocupación de la narradora por la reacción de su papá, cómo ella intenta entender su rabia y termina por relacionarla con el accidente que él tiene. De este modo las emociones que ella identifica tratan de dar sentido al comportamiento de su papá y resalta que se siente desorientada cuando no puede dar cuenta de lo que él sintió luego del accidente. En el relato los atributos de la narradora no son tan evidentes como los que ella atribuye a su papá. De él sabemos que sintió mucha rabia luego del robo del celular, tanta que para la narradora eso causó su accidente. Esto permite ver que ella se preocupa bastante por lo que él dice, hace y siente, lo que se manifestó en la sensación de alivio cuando vuelve a casa. La aparición de la paz en este contexto es a modo de un estado físico de alivio por ver regresar a su papá a casa. Un estado, también, de alegría por saber cómo se encontraba. La rabia del papá cobra importancia y dirige la historia, en particular, con la respuesta del colegio, pues en el “territorio de paz” que dice ser el colegio sucedió el robo que le contó su hermana.

Es importante resaltar que para el papá la pérdida del celular lo impactó tanto porque se relaciona con un objeto que le costó trabajo y esfuerzo y esperaba que fuera cuidado. La rabia y frustración que describe la narradora puede interpretarse como la pérdida que le causó ver que su dinero se había perdido cuando desapareció el objeto por el que había trabajado tanto. Tales sentimientos se intensificaron cuando no tuvo a quién responsabilizar, pues el colegio no realizó alguna acción al respecto. La narradora relata esta respuesta y la expresa sin comprender muy bien qué significa sino, más bien, cómo hizo sentir a su papá.

Ahora bien, en LNNP\_02 una de las *fuerzas narrativas* es la promesa que se hace y que se rompe. La promesa que el padrastro le hizo al protagonista cuando agredió a su mamá y que luego es quebrantada cuando es uno de los responsables del acto de violencia que hiere a su hermanita y que lastima a toda su familia. La promesa viene acompañada por una oferta de disculpa, pero el narrador no la recibe porque dice que la que debe recibirla es su mamá y no él. En esta ocasión, aparece la palabra *perdón* como un gesto que intenta enmendar un acto que lastimó a la mamá del narrador. Sobre este gesto es valioso destacar dos elementos: i) el narrador no recibe la disculpa porque reconoce que quién fue agredida fue su mamá y no él, por tanto, ella es a quien se debe ofrecer disculpas y ii) se realiza una promesa que es importante para el narrador. Esta promesa es el compromiso a futuro que asume el padrastro de no volver a casa ebrio a golpear a su mamá. Sin

embargo, este compromiso desaparece cuando la hermanita del narrador es agredida, quebrando el pacto de confianza realizó con el narrador.

Asimismo, en este primer acto de la historia se presentan *atributos de sujetos de la acción* tales como la mujer que cuida de su familia y el hombre que trabaja y vuelve a casa exigiendo actos de cuidado a través de la violencia. También, frente a los juicios, el narrador evidencia su confianza en la policía cuando su mamá es agredida (al igual que su mamá al acudir a esta institución cuando agreden a su hija). La autoridad aparece en esta historia como figura que es respaldada por la fuerza —como lo es la de la policía— y es masculina —como el padrastro ofreciendo disculpas al narrador hombre, en lugar de ofrecerla a la víctima, mujer—.

De igual forma, se evidencian la desesperación de su mamá por encontrar a los agresores y por no contar con la colaboración de su pareja. La incertidumbre de la familia por no saber qué pasaba se manifiesta en el relato desde el momento en el que, realizado el acto de violencia, el padrastro solo llega a dormir la borrachera. Finalmente, el narrador relata que solo cuando la mamá mira a los agresores y se desahoga, ella vuelve a casa y le dice que no se preocupe. En este relato no sabemos qué pasó con la hermana, cómo se sintió. Solo podemos decir que fue acogida por la indiferencia de su padrastro, por la preocupación de su mamá y su hermano, por el deseo de estos dos, en particular de su mamá, de saber quiénes la habían lastimado.

En MH\_02 las fuerzas narrativas recaen en las reacciones de quienes fueron secuestrados y forzados a unirse a las filas de las FARC. En un primer momento, la historia se articula alrededor de la intriga de recibir regalos, de poder solucionar problemas con dichos regalos, la emoción de saber que todo estará bien, mientras se menciona la aparición de armas. Luego, la fiesta. Pasar un buen rato se transforma en no regresar a casa, ser engañados y llevados a la fuerza a un lugar completamente diferente a su hogar. En este momento de la historia la *fuerza narrativa* está en las emociones de los niños: la tristeza, el miedo, el desconcierto.

En este episodio nadie sabía cómo reaccionar y todos lo hicieron de forma diferente. Primero, solo las niñas lloraban, luego lo hicieron todos. Ese miedo persiste en la historia y está acompañado por una sensación de resignación por parte del narrador, de buscar la manera de no morir, de sobrevivir. La descripción detallada de los espacios (los sonidos de la naturaleza y la aparición de los animales, por ejemplo) contribuye a que el miedo se mantenga presente en lo que resta del relato.

La violencia y la atención a las víctimas en la vida de los niños se presentan de una manera heterogénea. En los relatos se describen situaciones victimizantes que provocan en los narradores

una variedad de sentimientos como el miedo, la culpa, la indiferencia, la empatía. En particular se ha llamado la atención sobre aquellos que responden a la preocupación que sienten por las personas a su alrededor o sentimientos que *los* impulsaron a tomar decisiones y cambiar el rumbo de la historia, en la medida de lo posible. En este sentido, el panorama descrito presenta una variedad de actos de violencia que, como se señaló con Etxeberria (2013), pueden dañar la dignidad de las personas víctimas de estos.

### Sobre el vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz *reconfigurada* desde narrativas sobre la niñez media en Colombia

Ahora bien, para profundizar acerca del vínculo entre sentimientos morales y la educación para la paz *reconfigurada* cabe recordar que las evidencias identificadas en las narrativas sobre la niñez media dan cuenta de sentimientos morales que pueden ser direccionados hacia los fines de este tipo de educación. Para ello se presentan correspondencias entre las evidencias presentadas en las secciones anteriores y los fines de la educación para la paz *reconfigurada*.

Para empezar, la niñez que se expresa en los relatos ha enfrentado a una variedad de situaciones que les ha evocado sentimientos vinculados a experiencias de violencia y en el que aparece la figura de las víctimas. Algunas de ellas son: el abandono, el reclutamiento forzado y las mismas relaciones familiares. De hecho, en los relatos se presentan eventos que sugieren situaciones de violencia estructural como prácticas machistas, desigualdad económica, falta de oportunidades y que devienen en agresiones físicas y abandono infantil; así como sucesos de violencia relacionados con el conflicto armado como el reclutamiento forzado y el secuestro, y eventos que ocurren en la esfera privada relacionados con la ausencia de cuidado.

Frente a estos eventos la educación para la paz puede intervenir para solidarizarnos con las víctimas y promover la no repetición de actos de violencia, brindar garantías para la verdad y contribuir a la creación de memorias (como se apuesta desde la perspectiva *reconfigurada* de Etxeberria, 2013). Uno de los hallazgos de esta investigación fue identificar que en la vida de los narradores ocurren situaciones de las que les gustaría entender cómo y por qué ocurrieron. En los relatos expresan estas preguntas a través de la mención de sentimientos evocados por las experiencias: incertidumbre, preocupación y desconcierto.

Ahora bien, para comprender estas situaciones, los niños tratan de dar cuenta de cómo se comportan las personas a su alrededor: viendo sus gestos, escuchando sus palabras, incluso imaginando los posibles problemas a los que se enfrentan. Por ejemplo, en LNNP\_03, la narradora

relaciona el accidente de su papá con la rabia que sintió por el robo del celular o en MH\_01, el narrador intenta buscar razones para comprender por qué su familia decidió abandonarlo.

Asimismo, la forma en la que expresan estas preocupaciones se manifiesta, también, en cómo actuaron durante la historia narrada. Es decir, en esas acciones que fueron rastreadas en la sección anterior y que provienen de los narradores, específicamente. Por ejemplo, en LNNP\_02, el narrador acude a la Policía para ayudar a su mamá porque sabe que fue lastimada e intenta encontrar una alternativa para que no vuelva a estarlo. También aparece a modo de reflexiones durante el mismo. En el caso de MH\_02, cuando el narrador presenta a la persona que facilitó su secuestro y reclutamiento, trata de empatizar con él y manifiesta que también era un joven estudiante. Esta descripción hace que se tenga una lectura más comprensiva de quién hizo este acto y complejiza la historia al dejar la intriga de que el reclutador, probablemente, fue reclutado como el narrador. Es decir, la propia reflexión del narrador invita a quienes le escuchamos a imaginar la situación que atravesó la persona que le hizo daño, no para justificarla sino para entender que el entramado que compone un acto como el reclutamiento forzado incluye una situación en la que el mismo victimario puede ser también víctima.

Las narrativas también develan situaciones que los niños relacionan con sentimientos particulares, aun sin entender muy bien las razones. Para ilustrar este punto, piénsese en el caso del embarazo y la palabra *perdón*. La narradora es testigo de que la noticia del embarazo entristeció a su mamá y a su hermana y que llevó a que esta última se disculpara. En la historia aparece el tema de los derechos sexuales y reproductivos y la forma en la que un embarazo no deseado puede impactar la vida de quien queda en este estado, así como sus relaciones familiares y sociales.

En este sentido, la dimensión sentimental permite reconocer la experiencia subjetiva de los niños al enfrentarse a eventos como el reclutamiento forzado. En los relatos analizados, es posible aproximarse a la complejidad de ser víctima, pero también de sobrevivir a estos actos. Por ejemplo, en MH\_02 para el narrador lo que sucede después de la fiesta fue una sorpresa. No esperaba que se los llevaran a la fuerza ni que se aprovecharan de que eran menores que durmieron la borrachera. Esto lo impactó a él y a los otros niños que fueron secuestrados. Sin embargo, la frustración de ser engañado se va mezclando con el deseo de sobrevivir, parece que el narrador se esfuerza por sobresalir y sigue al pie de la letra el entrenamiento. Aprende a adaptarse en la selva y a reconocer las señales que le permiten seguir con vida.

En suma, los *acontecimientos, temporalidades y espacialidades* que los configuran brindan una oportunidad para detenerse y dar cuenta de la experiencia vital de *los* narradores. En este caso, estas evidencias se articulan en eventos relacionados a lazos de apoyo y confianza con la familia y las amistades, por un lado, y a actos de violencia relacionados con la familia y el conflicto armado. Así, la niñez media aparece como un lugar de enunciación para quienes se encontraban atravesando esta edad al momento de escribir los relatos y como una memoria viva en quienes narraron su historia de vida recordando su paso por esta etapa. El acercamiento a la niñez media se construye desde las visiones de *los propios* narradores y permite tener un panorama de la heterogeneidad de experiencias que experimenta este grupo etario. En este sentido, aparece una lectura desde un enfoque diferencial de aspectos como la familia, la escuela, de sentirse amados y preocuparse por sus seres queridos.

De esta forma, mediante las narrativas expuestas es posible afirmar que en la vida de los niños ocurren situaciones que abarcan, directa e indirectamente, actos de violencia. Situaciones en las cuales aparecen víctimas y que son vistas por los niños, a la vez que, también, los niños aparecen como las víctimas en algunos de estos actos. Esta doble condición hace pertinente pensar la educación para la paz *reconfigurada* desde esta experiencia vital, pues, el objetivo no es solo hacernos vulnerables frente a los relatos de las víctimas, sino, también, incluir en el proceso educativo a quienes han experimentado en primera persona daños a su dignidad. En este escenario la participación de este grupo etario es fundamental tanto para enseñar desde su experiencia vital como para aprender de ella. Así, la perspectiva de la niñez media amplía los horizontes de la educación para la paz *reconfigurada*.

Dicho esto, en términos pedagógicos, es posible evidenciar cómo la creación de historias se presenta como una estrategia que da cabida a la aparición de sentimientos morales en el marco de la educación para la paz. En esta oportunidad, la lectura de estas historias se ha realizado desde un enfoque que privilegia las formas de solidarizarse con y por las víctimas, en aras de atender los daños causados y promover sociedades en las que se repitan. Así, en espacios educativos puede ser posible generar un terreno en común que parta desde una experiencia educativa centrada en los sentimientos morales identificados y en los reclamos de justicia que se hacen visibles en las narrativas.

En este sentido, es importante señalar que la propuesta enriquecida del enfoque socioafectivo que desarrolla Etxeberria (2013) acerca de la pedagogía sentimental/de la razonabilidad puede, a su vez, ampliarse con la participación de la niñez. Esta ampliación radica en reconocer las formas en las que aparecen los sentimientos morales y se articulan alrededor de los relatos, en particular, dando lugar a la aparición de lenguajes infantiles. Esto implica pensar pedagógicamente las formas en las que puede enunciarse esta experiencia vital. Sin lugar a dudas, las iniciativas seleccionadas presentan un primer acercamiento para plantear dicha ruta.

### Sobre la metodología

En cuanto a la aplicación de la metodología cabe mencionar algunos hallazgos. En primer lugar, sobre la búsqueda y selección de los relatos es importante precisar que: i) las conversaciones con Javier Naranjo y María Elena Rodríguez se presentaron como una guía que dibujó el contexto en el que se desarrollaron las iniciativas de educación para la paz dirigidas a la niñez. Los diálogos permitieron comprender que, aun trabajando con fuentes previamente realizadas, el relacionamiento que se tenga con este grupo etario va a impactar los resultados de iniciativas de educación para la paz. De esta forma, los ambientes que generaron estos dos expertos son espacios en los que se promovió que los niños fueran niños. En estos encuentros se acercaron a la población a través de lenguajes infantiles y se les permitió, desde allí, crear y construir sus relatos. Indagar sobre estos ambientes es un tema que vale la pena ser estudiado en futuras ocasiones.

Adicionalmente, i) encontrar las fuentes escritas por los niños permitió acercarse a este grupo etario de una forma más directa (aun cuando no se trabajó directamente con esta población). Aquí se expresa en la manera en que los relatos dan cuenta de sus propias vivencias. Incluso ii) en el caso de MH el análisis sobre la niñez media se enriqueció al contar con los recuerdos que impactaron la vida de sus protagonistas cuando fueron niños. En este sentido, metodológicamente, fue valioso incluir dos temporalidades narrativas en el análisis: la vivencia en el presente y los recuerdos del pasado.

En segundo lugar, sobre el modelo de análisis presentado es posible señalar que, por un lado, fue posible trazar unos pasos a seguir para realizar la interpretación de los relatos. Este *paso a paso* incluyó, además de los momentos propuestos por Quintero (2018), una forma de tener presente la pregunta de investigación a lo largo de ejercicio de análisis. Es decir, el interrogante que condujo esta investigación se evidenció en el modelo de análisis a través del cruce entre las preguntas analíticas y las evidencias a identificar. Por otro lado, el modelo facilitó el reconocimiento de una

dimensión tan subjetiva como lo puede ser la sentimental. A través de preguntas y elementos fue posible dar cuenta de esta dimensión, no solo desde las menciones explícitas en los relatos, sino en la forma en la que *los narradores* actuaban y se relacionaban con las personas a su alrededor.

## Conclusiones

“ (...)

Les hizo recordar que durante la violencia  
todos habían endurecido sus corazones.

(...)

les habló de la necesidad de tener corazones blandos nuevamente,  
corazones capaces de sentir, de amar, de recordar.”

*Kimberly Theidon*

Las reflexiones acerca de la paz, la violencia y el conflicto en esta oportunidad se amplían por las narrativas de la niñez media. A lo largo del texto se ha indagado por el vínculo entre sentimientos morales y educación para la paz a partir de las narrativas sobre la niñez media. Este proceso supuso un camino en el que, primero, se propuso aproximarse al grupo etario en cuestión reconociendo su experiencia vital como una oportunidad para aprender desde la novedad. Lo anterior implica repensarse tanto a los sentimientos morales como a la educación para la paz desde lógicas infantiles. Para la lectura de los sentimientos morales, se expuso un panorama de cómo desde la filosofía moral se ha comprendido este concepto. Dentro de ese panorama se argumentó que al reconocer la dimensión social —que afirma que a medida que experimentamos diferentes situaciones en nuestras vidas, vamos construyendo un repertorio de sentimientos—, es posible dar cuenta de las experiencias de los niños. En ese sentido, es fundamental reconocer el contexto del que hacen parte.

En dicho contexto está latente la necesidad de educar para la paz como un medio para reconstruir los lazos sociales quebrados por el conflicto armado en nuestro país. Allí tiene cabida pensar en un marco conceptual de este tipo de educación que reconozca las experiencias de quienes han vivido expresiones de violencia, tanto estructural como producto del conflicto armado. Ese marco es el que es *reconfigurado* por y para las víctimas. Además, apuesta por pedagogías en las que se incluya la formación socioafectiva, en particular, la sentimental/de la razonabilidad, para que así, al ser interpelados por los relatos de las víctimas, podamos llegar a realizar acciones transformadoras que garanticen la no repetición y velen por la justicia y la memoria.

Desde esa dimensión de la educación para la paz, que al involucrar la participación activa de las víctimas apuesta por la formación de los sentimientos morales, se realizó el análisis de las narrativas sobre la niñez media. En este análisis se encontraron evidencias que reafirman la

necesidad de involucrar a los niños como agentes activos de la educación para la paz, en tanto receptores y gestores de estos procesos. Lo anterior debido a que en sus experiencias de vida se han enfrentado a situaciones en las que sus interacciones con familiares, amistades y otros actores sociales, les han evocado sentimientos como empatía, indignación y culpa.

A través de estos sentimientos, y de sus propias experiencias, es posible formular una educación para la paz que permita dar cuenta de dichos sucesos, a la vez que facilita dirigirlos hacia la atención de los mismos daños y actos de violencia que han vivido. En esta oportunidad los eventos son particulares —y no se pretende generalizarlos—, pero sí reconocer que al escuchar las voces de los niños, se amplían los caminos para educar para la paz.

Es importante resaltar que esta investigación se presenta como un punto de partida para pensar a futuro aplicaciones pedagógicas y didácticas de una educación para la paz centrada en sentimientos morales. Esto porque desde este primer acercamiento dilucida la manera en la que los sentimientos morales dan cuenta de eventos, personas y lugares en la vida de la niñez. En este sentido, es valioso seguir reflexionando acerca de su aparición dentro de escenarios educativos y, en particular, acerca de cómo contribuyen a la construcción de sociedades más solidarias. En suma, se espera que esta investigación suscite la intriga de continuar profundizando sobre este vínculo.

De igual forma, las narrativas permitieron hacer audibles esos relatos. Metodológicamente supuso un reto que se intentó enfrentar por medio del modelo de análisis de contenido descrito anteriormente. Este modelo es una de las múltiples formas en la que puede hacerse este tipo de interpretaciones, pero considero que resalta la necesidad de buscar medios creativos y explorar diferentes maneras para interpretar aquellas fuentes previamente realizadas.

Ciertamente hay diferentes variables que pueden seguir siendo analizadas y acerca de las cuales no se profundizó aquí, como lo son el género y la etnia, por ejemplo. De igual manera, el rastreo de las iniciativas de educación para la paz brinda un inmenso panorama de diferentes historias de niños (que incluyen sentimientos y reclamos de justicia) que vale la pena tener en cuenta porque, así como las presentadas aquí, nos pueden brindar un panorama de la experiencia vital de diversas generaciones que han vivido el conflicto armado en nuestro país.

Adicionalmente, considero pertinente profundizar sobre la relación entre construcción de Verdad y la educación para la paz. Las iniciativas que ha adelantado la Comisión de la Verdad desde su Enfoque de Ciclo de Vida y Discapacidad son una oportunidad para explorar de qué forma conocer los hechos y eventos de nuestros territorios se relacionan con la manera en la que

reconocemos a las víctimas y nos solidarizamos con ellas. Pareciera que, al menos desde lo investigado, este vínculo se articula en la posibilidad de narrar lo pasado: de ser escuchados.

*A modo de reflexión personal.* Llego a este apartado luego de un largo viaje en el que tuve la oportunidad de ampliar mis pensamientos y sentires en distintas dimensiones. La primera, y quizás la que más presente se hace en el ámbito académico, comprende los aprendizajes y lecciones que he tenido en la construcción de este trabajo de grado. Aprendizajes que espero se vean plasmados en los esfuerzos para hilar mis pensamientos en las palabras que he presentado a lo largo de este escrito. Sin lugar a duda, es imposible terminar este recorrido sin reconocer que ahora comprendo mucho más los componentes que hacen de este un trabajo de investigación. En particular, aquellos relacionados con cómo plasmar mi voz acompañándola de otros interlocutores, sin opacarla. Sobre todo, comprendo que es un recorrido que involucra dificultades (e, incluso, crisis) y que como en la vida, solo se superan al enfrentarlas. Muchos de estos aprendizajes solo fueron posible gracias al intercambio de ideas con otras personas y formas de ver el mundo: profesores y académicos, familiares y amistades y, personas interesadas en discutir estos temas que tanto me intrigan.

El uso del lenguaje manifiesta una decisión personal y política que me evoca este acercamiento desde la educación para la paz y la filosofía moral, de la mano con el proceso académico que seguí para el desarrollo del presente texto. Suscribo la postura de corrientes críticas y feministas acerca del rol del lenguaje como un medio para reproducir y perpetuar desigualdades, así como un medio para subvertir y disputar realidades al nombrar a quienes no han sido visibles tradicionalmente (Tosi, 2020; Bolívar, 2019). Mi decisión es un llamado para que desde el lenguaje académico (Castillo y Mayo, 2019), podamos reconocer los diversos modos de ser con los que podemos identificarnos, en particular, porque aún no se ha llegado a un consenso acerca de cómo nombrar tanto a identidades binarias como no binarias desde la academia. Por ello, el énfasis en la vocal *o* del masculino genérico se presentó como una oportunidad de visibilizar la necesidad de crear alternativas para reconocer las múltiples identidades, desde lo femenino y masculino hasta lo neutro.

La segunda dimensión es más personal (pero está vinculada a la anterior) y es acerca de eso que me movió y me mueve a reflexionar sobre cuestiones como los sentimientos morales, la educación para la paz y, en especial, la niñez media. Las reflexiones que he planteado sobre estos temas están impulsadas por la pregunta de qué nos hace sentir construir sociedades más solidarias y justas, y cómo expresamos el hecho de encontrarnos con adversidades que lo dificultan. Creo que mi interés

personal ha sido comprender desde una experiencia vital tan rica y curiosa como lo es la niñez este tipo de interrogantes. En particular, porque creo que cuando atravesamos esta experiencia o -nos permitimos recrearla- cedemos ante la posibilidad de que todo puede pasar: la novedad es la guía y en ella tiene cabida sentir de diversas maneras. En este sentido, soy consciente de que las historias aquí presentadas nos mueven a quienes las leemos por encontrar afinidad con aquello que los niños narran. Afinidad que aparece a modo de recuerdos propios, sensaciones corpóreas e, incluso, acciones transformadoras.

Vivimos en un país en el que la violencia parece multiplicarse y es allí donde encuentro aún más importante darnos la oportunidad de sentir. De recordar, de escuchar, de dialogar y dar lugar a las historias que nos mueven. En este espacio, la tomaron los relatos sobre la niñez media. Cuando sentimos, se activa nuestro movimiento. Cuando ese movimiento está acompañado por la necesidad de solidarizarnos con las víctimas, tiene cabida pensarnos en una educación para la paz que pueda gestionar ese camino.

## Referencias

- ¡Pacifista! (2018). La guía Divergentes de la niñez en Colombia. <https://pacifista.tv/notas/la-guia-divergentes-de-la-ninez-en-colombia/>
- ¡Pacifista! (2020). Estos son los 299 líderes sociales asesinados desde el inicio de la implementación. ¡Pacifista! <https://pacifista.tv/notas/lideres-sociales-asesinados-inicio-implementacion/>
- Alba Niño, O. (2019). *Imaginación Narrativa para el desarrollo de la Cultura de la Empatía en la Formación para la Paz*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amorim, V., y Ferreira de Araújo, U. (2014). Procesos psicológicos y complejidad en la educación en valores: reflexiones exploratorias. *International Studies on Law and Education 18*, pp. 37-48.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia-ACODESI (Equipo del Programa por la Paz) (2003). *Hacia una Educación para la paz. Estado del arte*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.
- Barreto, M. H. (1997). Notas sobre investigación e infancia. *Textos recobrados*, pp. 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817216.pdf>
- Bravo, F. & Ruíz, L. (2017). Uso de los juegos serios como una herramienta interactiva para el aprendizaje significativo de la cátedra de la paz. *Revista Ciudad Paz-ando, 10(2)*, 7-18. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.11640>
- Bejarana, N., Londoño, J., y Villa, P. (2016). *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia.
- Benavides, L. (2006). Educación para la Paz, el respeto al medio Ambiente y la integración socio-cultural, a través de las artes. *Arte, Individuo y Sociedad 18*, pp. 165-184. Universidad Complutense de Madrid Madrid, España
- Ben-Ze'ev, A. (2010). The thing called emotion. En Goldie, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>
- Bolívar, A. (2019). Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo. *Literatura y Lingüística (40)*, pp. 355- 375. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos 48(2)*, pp. 138-145. <https://doi.org/10.4013/csu.2012.48.2.08>
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología, 28(82)*, 125–140.
- Calderón Vera, L. K., Torrado Rodríguez, J. L., Riaño Garzón, M. E., Calderón Barragán, O. J., Díaz Camargo, E. A., Martínez Becerra, L. M., y Contreras Velásquez, J. C. (2016). Salud mental en niñez y adolescencia víctimas de conflicto armado de la base de la pirámide. En Graterol Rivas, M. E., Mendoza Bernal, M. A., Contreras Velásquez, J. C., Graterol Silva, R., y Espinosa Castro, J. F. (2016). *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina*. Grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF). Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia
- Cano López, A. J. (2011). La teoría de las pasiones de Hume. *Daimon Revista Internacional de Filosofía, (52)*, 101–115. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/149881>
- Carrasco, M., Al. (2018). Sentimentalismo escocés: Hume y Smith contra el egoísmo moral. *Veritas (39)*, 55-74. <https://doi.org/10.4067/S0718-92732018000100055>.

- Casey, N. (17 de mayo 2019). Las fallas que ponen en riesgo el acuerdo de paz en Colombia. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/05/17/espanol/america-latina/colombia-paz-farc-duque.html>
- Casanova, I., Canquis, L., Paredes, I., Inciarte, A. (2018). *Visión general del enfoque por competencias en Latinoamérica*. Revista de Ciencias Sociales (Ve) 23(4). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/280/28059581009/html/index.html>
- Casañas, J. (25 de noviembre de 2019). Un poema dedicado a los huérfanos de la Guardia Indígena del Cauca. *El Tiempo*. <https://www.elespectador.com/noticias/cultura/un-poema-dedicado-los-huerfanos-de-la-guardia-indigena-del-cauca-articulo-892849>
- Castillo Sánchez, S., y Mayo, S. (2019). El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores. *Literatura y Lingüística* (40), pp. 377-391. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2072>
- CNMH. [Centro Nacional de Memoria Histórica]. (06 de junio de 2017). Animación Los Piakwesx (Los hermanos) en idioma Nasa ywe. [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=RWkMC6tcHqs&t=421s>
- CNMH. (2018). Memorias plurales: experiencias y lecciones aprendidas para el desarrollo de los enfoques diferenciales en el Centro Nacional de Memoria Histórica Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Cerón, L. (13 de noviembre de 2019). “No queremos repetir los errores de los adultos”. *CNMH*. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/tag/abrasitos-nasa/>
- Chaux, E., y Velásquez, A., M. (2015). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Ministerio de Educación de Colombia.
- Changing the Story (s.f.). *About*. University of Leeds. <https://changingthestory.leeds.ac.uk/about/>
- Comisión de la Verdad. (noviembre de 2019). Reconocimiento de los impactos del conflicto armado en niños, niñas y adolescentes. *Comisión de la Verdad*. <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/reconocimiento-de-los-impactos-del-conflicto-armado-colombiano-en-ninos-ninas-y-adolescentes>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1992). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J., Remei, A., Ferrer., Pérez, N., Connelly, D. J. y Greene, M. (Eds). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*: Laerte.
- Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland. Northern Ireland Community Relations Council and Channel 4
- Cruz, I. (2019). *Confluencia: emociones, razones y comunidad: enseñanza de la ética con niñas/os de entre 6 y 9 años a partir de las emociones. Una propuesta desde David Hume*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica de Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11740>
- Deigh, J. (2010). Concepts of Emotion in Modern Philosophy and Psychology. En Goldie, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Free Press.
- Döring, S. A. (2010). Why be Emotional? En Goldie, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>

- Echavarría Grajales, C. A. (2006). *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales.
- Elster, J. (2010). Emotional Choice and Rational Choice. En Goldie, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>
- Escámez, J., y Ortega, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. *Teoría educativa* (18), pp.109-134.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Siglo del hombre editores.
- Fajardo Mayo, M. A., Ramírez Lozano, M. P., Valencia Suescún, M. I., y Ospina-Alvarado, M. C. (2018). Más allá de la victimización de niñas y niños en contextos de conflicto armado: potenciales para la construcción de paz. *Universitas Psychologica*, 17(1), pp. 1-14.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.mavn>
- Fernández-Osorio, A. E. (2019). La implementación del Acuerdo de Paz con las FARC-EP: un estudio comparado desde la experiencia Internacional. *Análisis político* (95), IEPRI-Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, enero-abril, 104-124.  
<https://doi.org/10.15446/anpol.v32n95.80977>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, María (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2),284-298. [fecha de Consulta 13 de Julio de 2020]. ISSN: 0212-9728.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16711589012>
- Figuroa Arce, C. (2020). ¿Cómo utilizar lenguaje no sexista en mi tesis? Aprendizaje U. Chile. *Universidad de Chile*. <https://aprendizaje.uchile.cl/recursos-para-leer-escribir-y-hablar-en-la-universidad/escribir-la-tesis/profundiza-en-la-tesis/utilizar-lenguaje-no-sexista/>
- Fisas, V. (2010). *¡Alto al fuego! Manual de procesos de paz*. Icaria editorial / Escola de Cultura de Pau, UAB.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad* 43(1): 63-80.
- Garzón, P., y Suarez, M. (6 de enero 2020). 2020: un año decisivo para la implementación del Acuerdo de Paz. *Razón Pública*. <https://razonpublica.com/2020-un-ano-decisivo-para-la-implementacion-del-acuerdo-de-paz/>
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press
- Goldie, P. (2010). Introduction. En Goldie, P. (Ed). *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235018.001.0001>
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Revista Cambios y Permanencias* 10(1), pp. 500-539.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, M. E., y García, D. (2018). La cultura de paz inicia con la educación en valores. *Estudios de Derecho*, 75(165), pp. 45-72.
- Gómez, R. (2016). *Pequeño manifiesto sobre el género neutro en castellano*.  
<https://linguaultrafinio.files.wordpress.com/2016/04/pequec3b1o-manifiesto-sobre-elgc3a9nero-neutro-en-castellano.pdf>
- Goyes Morán, A. C. (2010). La narrativa: una herramienta didáctica para orientar la educación en Derecho Humanos. En Quintero Mejía M., y Molano Camargo, M (Coord). (2010).

- Educación en derechos humanos. Perspectivas metodológicas y didácticas.* Universidad de la Salle.
- Gutiérrez, F. (2020). Incumplimiento estatal y protestas cocaleras. *Estudios Socio-jurídicos* 22(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9146>
- Gutiérrez, F., Marín, M., Machuca, D., Parada, M., y Rojas, H. (2020). Paz sin garantías: el asesinato de líderes de restitución y sustitución de cultivos de uso ilícito en Colombia. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(2), 1-58. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9144>
- Hinson Charles, M. (2021) [Facultad de estudios internacionales, políticos y urbanos] *Lanzamiento del website “Mi historia: la niñez que peleó la guerra en Colombia”*. [Vídeo]. Facebook. <https://nep.facebook.com/politica.urosario/videos/353999192916202/>
- Henao Zuleta, M. A., y Valencia Suárez, T. (2015). *La infancia tiene la palabra. Narrativas infantiles en la escuela de niños Pío XII*. (tesis de pregrado). Universidad de Antioquia
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular.
- JEP. (2019). Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición. *Jurisdicción Especial para la Paz-JEP*. Revisado el 02 de julio de 2020. <https://www.jep.gov.co/JEP/Paginas/Sistema-Integral-de-Verdad-Justicia-Reparacion-y-NoRepeticion.aspx>
- Karlberg, M. (2020). Reframing Human Dignity, 35-48. En Mahmoudi, H., & Penn, M. L. (2020). *Interdisciplinary Perspectives on Human Dignity and Human Rights*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-821-620191004>
- Kohan, W. (2003). *Infancia entre Educación y filosofía*. Laertes
- Kuby, C. R. (2012). Evoking emoticons and unpacking layered histories through young children’s illustration of racial bus segregation. *Journal of Early Childhood Literacy* 13(2), pp. 271-300
- Lobo, I. D., Vélez, M. A., y Arroyo, A. (2020). Origen de la resistencia comunitaria a los cultivos de uso ilícito: evidencia de un consejo comunitario de comunidades negras al sur de Buenaventura. *Estudios Socio-jurídicos*, 22(2), 1-41. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.9148>
- Mahmoudi, H., y Penn, M. L. (2020). *Interdisciplinary Perspectives on Human Dignity and Human Rights*. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-821-620191004>
- Martínez, E. M. y Quintero-Mejía, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), pp. 301-313. <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n1/v14n1a21.pdf>
- Martínez Pérez, M., y Sánchez Aragón, R. (2014). Valoración de situaciones-estímulo que generan enojo en diferentes relaciones interpersonales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 163-175.
- Matallana, D., Gómez-Restrepo, C., Ramirez, P., Tamayo, N., y Rondon, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista colombiana de psiquiatría* 45(61). 96-104. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.004>
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional

- contextualista. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* (67), 83-98.  
<https://doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., y Castellana, M. (2016). *Emociones para la vida. Programa de educación socioemocional. Guía para el docente*. Alcaldía Mayor de Bogotá, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial Banco Mundial, Oficina Lima, Perú.  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/transparencia/emociones-para-la-vida)
- Melamed, A., F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49),13-38. [fecha de Consulta 10 de Julio de 2020]. ISSN: 0327-1471. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=185/18551075001>
- Moreno, I. A., Cifuentes, J. E., Chacón, A. (2018). Análisis de los resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro en profesionales de la educación. *RHS. Revista. Humanismo. Soc.* 6(2), pp. 22-48. <https://doi.org/10.22209/rhs.v6n2a02>
- Muñoz, G. (2012). El alcance metodológico de las narrativas. En Soler, S. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Muñoz Rodríguez, M., & Vuanello, R. (2021). Los derechos de la niñez desde sus voces. Desafíos para su reconocimiento político. *Estudios Socio-Jurídicos*, 23(1).  
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.8806>
- Naranjo, J. (2013). *La casa de las estrellas: el universo contado por los niños*. Constructora concreto y Corporación Rural Laboratorio del Espíritu.
- Naranjo, J. (2015). *Los niños piensan la paz*. Bogotá: Banco de la República y Laboratorio del Espíritu. Disponible en <https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensan-la-paz>
- Noddings, N. (2012). *Peace Education. How We Come to Love and Hate War*. Cambridge University Press
- Noddings, N. (2013). *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. University of California Press
- Noguera Ramírez, C, E. & Marín Díaz, D, L. (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación* (53), julio-diciembre, 2007, 106-126. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635247006.pdf>
- Nubia Bello, M., Camelo, I., Mantilla, L., y Mosquera, C. (2010). *Contando la violencia: impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la adolescencia*. Universidad Nacional de Colombia. [www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/10](http://www.bivipas.unal.edu.co/handle/10720/10)
- Nussbaum, M. (2015). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Fernández, O., Luquez, P., y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista Telos*, 12(1), 63. Ochoa Acosta, E. M., y Quintero-Mejía, M. (2017). Aproximación a la niñez indígena de Colombia- Saberes y prácticas en salud. *RLCSNJ*, 16(1), 43-53.  
<http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2925>

- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política* (11), pp. 93-125. <http://universitas.idhbc.es/n11/11-07.pdf>
- Poder Legislativo, Colombia: *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Junio de 2016, 26 Junio 2016. <https://www.refworld.org/es/docid/5a8744d54.html>
- Posada, R., y Wainryb, C. (2008). Moral Development in a Violent Society: Colombian Children's Judgments in the Context of Survival and Revenge. *Child Development* 79(4), 882-898. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01165.x>
- Price, J., Stuewig, J y Mashek, D. J. (2007) What's Moral About the Self-Conscious Emotions? Editado por Tracy, J. L., Robins, R., Price, J. (2007). *The Self-Conscious Emotions: Theory and Research*. Nueva York: The Guildford Press
- Quintero-Mejía, M., Sánchez, K. J., Mateus, J. A., Álvarez, C., y Cortés, R. A. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Alcaldía Mayor de Bogotá y Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/251>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Ramos, J., C. (2017). *Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136849>
- Ruíz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.
- Salazar Martínez, C. A. (2015). La noción de 'emoción' : de la filosofía moral al estudio científico. *Panorama*, 9(16), 56-6
- Sandoval Forero, E. A. (2016). Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y de colonialidad: ARFO.
- Stauffer, J. (2015). *Ethical Loneliness : The Injustice of Not Being Heard*. Columbia University Press.
- de Sousa, R. (2001). Moral Emotions. *Ethical Theory and Moral Practice*, 4, pp. 109-126.
- de Sousa, R. (2010). Emotions: What I Know, What I'd Like to Think I Know, and What I'd Like to Think. En Solomon, R. C (Eds.) (2010). *Thinking about Feeling: Contemporary Philosophers on Emotions*. Oxford.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Paidós.
- Swee-Hin, T y Cawagas, V. (2017) Building a Culture of Peace Through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education. *Childhood Education* 93(6), 533-537. <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398570>
- Tamayo, D., Tabares, L., Muñoz, M., Segura, S., Atehortúa, Y., y Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Proxima*, 32, pp. 105-125.
- Torres, E., Cárdenas Palermo, Y., y Pertuz Bedoya, C. (2018). La infancia y los niños en tiempos de guerra: el caso de Nicaragua, El Salvador y Guatemala. *Palobra* (18). <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2171>

- Trianes Torres, M. V., y García Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, pp. 175-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404409>
- Tosi, C. (2020). ¿Hojas de estilo para el lenguaje inclusivo? Un análisis acerca de las prácticas de corrección de estilo en el ámbito editorial. *Exlibris* (9), pp. 169-179.
- UNICEF (2002). *La niñez colombiana en cifras*. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. <https://www.unicef.org/colombia/media/2356/file/Ni%C3%B1ez%20colombiana%20en%20cifras.pdf>
- UNICEF (2014). Análisis de la situación de la infancia y la adolescencia en Colombia 2010-2014. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la infancia. <https://www.unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan.pdf>
- Uprimny, R. (2006). Las enseñanzas del análisis comparado: procesos transicionales, formas de justicia transicional y el caso colombiano. En: Botero, C., Restrepo, E., Saffron, M., y Uprimny, R. (2006). *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación en Colombia*. Centros de Derechos, Justicia y Sociedad.
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (15), pp. 217-234. Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100009.pdf>
- Vega, S. (05 de agosto de 2019). Cuatro líderes asesinados: Cauca y Valle no aguantan otro fin de semana como este. *Pacifista!* <https://www.pacifista.tv/notas/violencia-lideres-cauca-valle/>
- Velasco, J. (2016). *Niños soldado: una propuesta pedagógica para el análisis del reclutamiento forzado de la niñez en Colombia*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional
- Villate, Y., M. (2017). Experiencias regionales y locales de educación para la paz. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/7809>
- Winkielman, P., Berridge, K., y Sher, S. (2011). Emotion, Consciousness, and Social Behavior. En Decety, J., y Cacioppo, J. T. *The Oxford Handbook of Social Neuroscience*: Oxford Library of Psychology, pp. 195-226
- Zembylas, M. (2009). Inventing Spaces for Critical Emotional Praxis The Pedagogical Challenges of Reconciliation and Peace. En McGlynn, C., Zembylas, M., Bekerman, Z., & Gallagher, T. (eds.), *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780230620421>
- Zembylas, M., y Schutz, P. A. (Eds.) (2016). *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Switzerland: Springer International Publishing

# Anexos

## Anexo A

Tabla 01. Iniciativas o experiencias de educación para la paz dirigidas a la niñez media

	<b>Proyecto</b>	<b>Año</b>	<b>Realizado por</b>	<b>Lugar/es de ejecución</b>	<b>Población</b>	<b>Estrategia educativa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acceso libre</b>	<b>Formato de fuente</b>	<b>Página web/micrositio</b>
1	LNPP_Los niños piensan la paz	2013 a 2015	Corporación Rural Laboratorio del Espíritu y la Subgerencia Cultural del Banco de la República, dirigido por Javier Naranjo	Varias regiones del país	Niñez media y adolescentes	Taller de lecto-escritura	"Queríamos indagar por los diversos sentidos de la palabra paz, esa palabra que de tan manoseada ha extraviado y urgimos por encontrarla entre nosotros (...) Por todo ello debíamos saber qué era la paz para los niños, qué les evocaba. Tratamos de que nos contaran cosas de sus vidas. Necesitábamos oír su voz limpia. Su voz frágil que nunca se invita a la mesa de las decisiones" (Naranjo, p. 8).	Sí	Archivo digital	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
2	MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	2021	Comisión de la Verdad y Changing the Story	Varias regiones del país Vaupés	24 niños y niñas excombatientes	Talleres de narración de historias	"Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia' es una serie de 24 cortos animados que relata los horrores del reclutamiento forzado y la participación de menores de edad en el marco del conflicto armado colombiano. Las animaciones son el resultado de talleres de narración de historias de niños y niñas excombatientes, quienes compartieron sus experiencias de violencia para crear cortometrajes dirigidos por Mathew Charles, en colaboración con animadores, animadoras y estudiantes" (Comisión de la Verdad, 2021)	Sí	Cortos animados	<a href="https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/comision-verdad-mi-historia-ninez-colombia">https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/comision-verdad-mi-historia-ninez-colombia</a> <a href="https://www.instagram.com/comisionverdad/channel/">https://www.instagram.com/comisionverdad/channel/</a>
3	TPV_Travesías por la verdad	2019	Enfoque de Curso de Vida y Discapacidad, Comisión de la Verdad	La Palma (Cundinamarca), Belén de los Andaquies (Caquetá), Aguachica (César), Cúcuta (Norte de Santander)	Niñez media y adolescentes	Espacio de diálogo	"Crear espacios de diálogo en distintos ámbitos territoriales, escuchar las voces de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para identificar cuál era su lectura sobre la verdad, qué era para ellos la verdad, qué significaba la verdad, para ir posicionando la importancia de la verdad, pues, en generaciones que seguramente serán quienes nos recibirán el legado de la Comisión que desaparecerá pronto y que puedan generar una reflexión conjunta sobre lo ocurrido, las causas y los efectos de la violencia o del conflicto armado" (Comunicación personal, 2019).	Sí	Cuento	PDF
4	Los Piakwesx	2017	Resguardo indígena de Jambaló junto con el Centro Nacional de Memoria Histórica.	Resguardo Indígena de Jambaló, Cauca	Niñez media y adolescentes		"Busca transmitir la experiencia del pueblo nasa frente a la guerra".	Sí	Corto animado	<a href="http://museodecultura.gov.co/arte-y-cultura/los-piakwesx/">http://museodecultura.gov.co/arte-y-cultura/los-piakwesx/</a>

5	Pequeñas voces	2003	Jairo Eduardo Carrillo y Óscar Andrade	Varias regiones del país	Niñez media	Entrevista	"es un corto hecho con y sobre los niños desplazados por la violencia en Colombia. El corto narra historias verdaderas de los niños usando sus voces y dibujos. El resultado es un poderoso híbrido entre documental y animación por computador".	Sí	Documental animado	<a href="https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1471">https://www.proimagenescolombia.com/secciones/cine_colombiano/peliculas_colombianas/pelicula_plantilla.php?id_pelicula=1471</a>
6	Escuela de Formación Política Yo Puedo - Género, Juventud y Liderazgo para la Paz, de Vista Hermosa (Meta).	2019	Corporación Yo Puedo en articulación con la Comisión de la Verdad y con el acompañamiento de ONU Mujeres y la Oficina de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.	Vista hermosa, Meta	43 jóvenes mujeres	"Con motivo de la clausura de actividades, la Corporación Yo Puedo, quiere dar a conocer a la comunidad diversas piezas comunicativas (Podcast, cuñas, microcuento, pieza audiovisual y dos canciones) construidas colectivamente con las 43 jóvenes participantes en el proceso de formación"	" La Corporación Yo Puedo ha liderado tres componentes principales en el marco de la iniciativa, como el fortalecimiento de capacidades para la participación ciudadana de mujeres jóvenes para su incidencia política y social, desde la Escuela de Formación 'Juventud, Género y Liderazgo para la Paz'; la construcción colectiva de agendas de paz desde las voces de las y los jóvenes de Vista hermosa para la prevención de violencias, la incidencia en escenarios de toma de decisiones, de planeación local de la paz y del desarrollo; y por último, los avances en insumos para la participación de las mujeres jóvenes en los mecanismos del SIVJRN (CEV-UBPD-JEP)".  "mujeres jóvenes de este municipio del Meta presentaron a la Comisión de la Verdad un cuento que escribieron juntas con el fin de hacer visible".	Sí	Podcasts	<a href="https://www.region365.com/2020/09/jovenes-de-vistahermosa-culminan.html">https://www.region365.com/2020/09/jovenes-de-vistahermosa-culminan.html</a>  <a href="https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/cuento-jovenes-de-vista-hermosa-narran-como-vivieron-la-guerra-siendo-ninas">https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/cuento-jovenes-de-vista-hermosa-narran-como-vivieron-la-guerra-siendo-ninas</a>
7	"Si la memoria no me falla"	2015	Centro Nacional de Memoria Histórica		Mujer joven/niña	Entrevista		Sí	Crónica periodística	<a href="https://centrode.memoriahistorica.gov.co/si-la-memoria-no-me-falla/">https://centrode.memoriahistorica.gov.co/si-la-memoria-no-me-falla/</a>
8	Estrategia Atrapasueños		Secretaría de Integración Social	Bogotá	Primera infancia, la infancia y la adolescencia	Taller	"'Atrapasueños' es una estrategia diseñada para la atención de la primera infancia, la infancia y la adolescencia víctima y afectada por el conflicto armado colombiano, con el fin de aportar a la reparación integral, mediante la atención psicosocial y pedagógica a partir de la identificación de las afectaciones y potencialidades de cada persona, para reconstruir el sentido de vida, fortalecer el tejido social y contribuir a la construcción de la paz".	No		<a href="https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/3323-atrapasuenos-la-estrategia-que-le-devuelve-la-esperanza-a-">https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/noticias/93-noticias-infancia-y-adolescencia/3323-atrapasuenos-la-estrategia-que-le-devuelve-la-esperanza-a-</a>

Tabla 02. Selección de relatos

Número	Temática/Palabra	Proyecto	Edad en que escribió narrativa (años)	Edad que se narra en la historia (años)	Observaciones	Edad	Formato	Número de página	Nombre archivo	Link
1	Embarazo	LNPP_Los niños piensan la paz	10	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>perdón</i>	Sí	Archivo digital	26	05_Laury_10_SanAndres	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
2	Violencia intrafamiliar	LNPP_Los niños piensan la paz	11	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>violencia</i>	Sí	Archivo digital	33	06_Anonimo_11_Leticia	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
3	Conflicto por robo de celular	LNPP_Los niños piensan la paz	11	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>paz</i>	Sí	Archivo digital	36	07_Laura_11_Barranquilla	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
4	Historia de vida	MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	19	—	Descripción: <i>Crecí solo</i> . Sin familia, el deseo de pertenencia de un chico en un país de guerras  Narra su historia desde que fue un niño.	Sí	Cortos animados	N/A	—	<a href="https://www.instagram.com/p/CL7kCWGHxTa/">https://www.instagram.com/p/CL7kCWGHxTa/</a>
5	Narcotráfico y sicariato	MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	33	13	Descripción: <i>Me perdí en un mundo oscuro</i> . Salir de un mundo de terror y del mal al conocimiento del bien.	Sí	Cortos animados	N/A	—	<a href="https://www.instagram.com/p/CLokoh1LSFI/">https://www.instagram.com/p/CLokoh1LSFI/</a>

6	Experiencia en guerrilla	MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	—	13	Descripción: <i>Un comandante leal.</i> A pesar de la destrucción de la guerra, el protagonista edifica unas lealtades con la vida.  Historia desde 1994 (vinculación) hasta 2017 (desmovilización)	Sí	Cortos animados	N/A	—	<a href="https://www.instagram.com/p/CLXkP5OLyA8/">https://www.instagram.com/p/CLXkP5OLyA8/</a>
7	Intento de Reclutación forzada	MH_Mi historia: La niñez que peleó la guerra en Colombia	—	—	Descripción: <i>Estaba dejando atrás mi vida como la conocía.</i> Cuando la supervivencia significa que tienes que salir huyendo. Cómo un adolescente quedó atrapado en un conflicto.  No se especifica la edad, pero se habla de la infancia y vida en el colegio	Sí	Cortos animados	N/A	—	<a href="https://www.instagram.com/p/CLVNPu_l67C/">https://www.instagram.com/p/CLVNPu_l67C/</a>
8	Historia desplazamiento familiar	LNPP_Los niños piensan la paz	12	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>desplazar</i>	Sí	Archivo digital	20	02_Tita_12_Buenaventura	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
9	Sueño de guerra	LNPP_Los niños piensan la paz	12	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>soñar</i>	Sí	Archivo digital	38	08_Andres_12_Leticia	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
10	Madre	LNPP_Los niños piensan la paz	11	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>mujer</i>	Sí	Archivo digital	41	09_Carlos_11_Pasto	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
11	Pérdida de una amiga	LNPP_Los niños piensan la paz	10	—	El relato se escribió pensando en la palabra <i>paz</i>	Sí	Archivo digital	N/A	01_Michel Andrea_10 años_2014_Medellin	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
12	Nuevas amistades	LNPP_Los niños piensan la paz	9	—	Título: <i>el día en el que aprendí</i>	Sí	Archivo digital	23	04_Keisi_9_SanAndres	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>
13	Enamoramiento	LNPP_Los niños piensan la paz	13	10	El relato se escribió pensando en la palabra <i>amor</i>	Sí	Archivo digital	21	03_Anthony_13_Leticia	<a href="https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz">https://proyectos.banrepcultural.org/proyecto-paz/los-ninos-piensen-la-paz</a>

## Anexo B

### Matriz de sistematización relato LNPP\_01

Registro de codificación		
Edad	10	
Iniciativa/Experiencia	LNPP	
Formato	Archivo digital	
Número línea	Línea	
1	Era una noche fría, fue cuando yo estaba en casa	
2	mi hermana tenía un dolor en la barriga	
3	y mi mamá la llevó al doctor	
4	y en el doctor dijeron que estaba embarazada	
5	mi hermana había tenido relaciones con un amigo	
6	ella cuando llegó a casa estaba triste	
7	y mi mamá le dijo a mi hermana que íbamos a salir adelante	
8	y mi hermana le pidió perdón	
Acontecimientos (¿Qué? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo?)		
mi hermana tenía un dolor en la barriga		
y en el doctor dijeron que estaba embarazada		
mi hermana había tenido relaciones con un amigo		
y mi mamá le dijo a mi hermana que íbamos a salir adelante		
INFERENCIA SOBRE ACONTECIMIENTOS		
<p>La palabra que evocó esta historia fue la palabra: perdón. La narradora cuenta la historia de cómo ella y su mamá se enteraron de que su hermana estaba embarazada. Después de enterarse del embarazo, la hermana le pide perdón a su mamá. La narradora cuenta que la noticia entristeció a su hermana y su mamá les dijo que iban a superar esta situación juntas. Es posible dar cuenta de la edad de la protagonista, 10 años, pero no de la hermana, ni de la mamá.</p>		
Temporalidades		
Calendario	Humano/de la experiencia	Histórico
No se describe	"Era una noche fría" (1)	No se describe
INFERENCIA SOBRE TEMPORALIDADES		
<p>Sobre el tiempo en que ocurre la historia, solo tenemos un dato: una noche fría. Pareciera que el suceso inició esa noche y quizás en ese mismo lapso de tiempo la mamá llevó a su hermana al médico. Sin embargo, es posible que hayan pasado varios días para confirmar el estado de la hermana. Desde la protagonista, la historia sucede cuando salieron al médico y volvieron con la noticia, en el regreso a casa reconoce las emociones de la hermana y la reacción de la mamá.</p>		
Espacialidades		
Coordenadas	Simbólicas	
San Andrés	fue cuando yo estaba en casa (1) y mi mamá la llevó al doctor (3) íbamos a salir adelante (7)	
INFERENCIA SOBRE ESPACIALIDADES		
<p>La casa da cuenta del lugar que habitan las tres: mamá y las dos hijas. Allí aguarda la protagonista al regreso de sus familiares. En el doctor, la protagonista describe el diagnóstico, la razón por la que a su hermana le duele la barriga. Finalmente, en la historia la mamá hace referencia acerca de salir adelante, de superar la situación a pesar de las adversidades. Si bien no es un lugar físico, da cuenta de un tiempo futuro, de un deseo por superar las dificultades o retos que trae consigo un embarazo.</p>		

Fuerzas narrativas		
Enunciativas compromisorias	Metafóricas	Emocionales
íbamos a salir adelante (7)	íbamos a salir adelante (7)	mi hermana tenía un dolor en la barriga ella cuando (3) llegó a casa estaba triste (6) y mi hermana le pidió perdón (8)
<p>¿Cómo me sentí mientras leía el relato?</p> <p>Me causa mucha intriga que la palabra que evocó la historia haya sido: perdón. Me hace sentir que la hermana se sintió culpable de la situación y que la protagonista de la historia relaciona el embarazo con ese sentimiento. De igual forma, sentí que la mamá buscó apoyarla, reconociendo que no iba a ser fácil. Y me causa curiosidad conocer el desenlace de la historia, pareciera que la opción fue continuar con el embarazo y que el <i>íbamos a salir adelante</i> se narra en pasado porque ya fue una situación superada.</p>		
<b>INFERENCIA SOBRE FUERZAS NARRATIVAS</b>		
<p>Las fuerzas narrativas de la historia se encuentran en las características que la protagonista atribuya al resto de personajes: su mamá y su hermana. Por un lado, la reacción de su hermana, su dolor y luego su tristeza, incluso, la culpa. Por otro lado, la reacción de su mamá de preocupación acerca de la salud y del futuro de la familia. Perdón y embarazo se articulan y se convierten en la historia que la protagonista presenció como testigo.</p>		
Atributos del sujeto de la acción		
Relacionados con los juicios	Relacionados con el actuar	Relacionados a sus potencialidades
y mi hermana le pidió perdón (8)	fue cuando yo estaba en casa (1)	No se describe
<b>INFERENCIA SOBRE ATRIBUTOS DEL SUJETO DE LA ACCIÓN</b>		
<p>En la historia, la protagonista es una narradora omnisciente. Ella como tal no aparece en la historia, pero sí es testigo de todo lo que sucede. Relata los hechos y las reacciones de su hermana y de su mamá, en particular, relata cómo su hermana pidió perdón por estar en estado de embarazo. La historia sucede a su alrededor, pero ella no tiene mucha participación, observa y escucha.</p>		
Tipología de la acción		
Perdón Familia Protección Mujeres		
Interpretación		
Re-configuración de la trama narrativa		

Matriz de sistematización relato LNPP\_02

Registro de codificación	
Edad	11
Iniciativa/Experiencia	LNPP
Formato	Archivo digital
Número línea	Línea
1	Había una vez en mi casa
2	cuando mi padrastro llegó todo borracho a buscarle problema a mi mamá
3	porque no había guardado nada de comida
4	y por eso le pegó a mi mamá una cachetada
5	y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran
6	y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso
7	y me prometió y me pidió disculpa
8	y yo le dije que a mí no me pidiera disculpas
9	que le dijera a mi mamá, no a mí
10	Y un día sábado salí con mi hermanita pequeña para la playa a tomar
11	y por allá unos señores le <i>manusieron</i> a mi hermanita
12	y mi padrastro llegó a la casa todo borracho otra vez
13	y se acostó a dormir
14	y al otro día mi mamá le dijo que escribiera quienes estaban allá
15	para que ella [la] llevara a la policía para que le tomaran una radiografía a mi hermanita por sus partes
16	para mirar las güellas de los dedos del señor que le había <i>manusiado</i> a mi hermana
17	y a mi padrastro no lo dejaron trabajar dos semanas
18	y un domingo mi mamá tenía un evento de cantar para unos quince años
19	y cuando mi mamá terminó de cantar nos fuimos a dormir
20	y luego al otro día fue la policía a la casa a decirle que ya podía ir a trabajar
21	y mi mamá le dijo a mi padrastro que quiénes eran esos señores
22	y él le respondió que él no sabía
23	Un día llamaron a mi mamá a decirle que ya habían cogido a los señores
24	y mi mamá se cambió
25	y se fue para la cárcel
26	y fue y miró a los señores
27	y les dijo un montón de cosas
28	y mi mamá se vino para la casa y se puso a hablar con nosotros
29	y luego mi mamá me dijo que no me preocupara
30	y para mí esta historia me parece muy triste lo de mi hermanita
31	y con mi padrastro mi mamá quedó desconfiada
32	y yo a él le cogí rabia
Acontecimientos (¿Qué? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo?)	
2	cuando mi padrastro llegó todo borracho a buscarle problema a mi mamá
3	porque no había guardado nada de comida
5	y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran
6	y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso
4	y por eso le pegó a mi mamá una cachetada

8	y yo le dije que a mí no me pidiera disculpas
9	que le dijera a mi mamá, no a mí
10	Y un día sábado salió con mi hermanita pequeña para la playa a tomar
11	y por allá unos señores le <i>manusiaron</i> a mi hermanita
12	y mi padrastro llegó a la casa todo borracho otra vez
13	y se acostó a dormir
15	para que ella [la] llevara a la policía para que le tomaran una radiografía a mi hermanita por sus partes
16	para mirar las güellas de los dedos del señor que le había <i>manusiado</i> a mi hermana
21	y mi mamá le dijo a mi padrastro que quiénes eran esos señores
22	y él le respondió que él no sabía
23	Un día llamaron a mi mamá a decirle que ya habían cogido a los señores
24	y mi mamá se cambió
25	y se fue para la cárcel
28	y mi mamá se vino para la casa y se puso a hablar con nosotros
29	y luego mi mamá me dijo que no me preocupara
30	y para mí esta historia me parece muy triste lo de mi hermanita
31	y con mi padrastro mi mamá quedó desconfiada
32	y yo a él le cogí rabia

#### INFERENCIA SOBRE ACONTECIMIENTOS

La historia se creó a partir de la palabra: violencia. El narrador relata dos actos de violencia en el que su padrastro fue el agresor o uno de los responsables. En el primer acto, se describe una situación en la que el padrastro llega ebrio a casa y reacciona violentamente frente a la mamá del narrador. La razón que presenta el narrador es que su padrastro se desesperó al llegar a casa y no encontrar comida hecha para comer. Culpa a su pareja y la agrede físicamente, golpeándola en la cara. En este primer acto de la historia, se presentan roles tales como la mujer quien cuida de su familia y el hombre que trabaja y vuelve a casa exigiendo actos de cuidado a través de la violencia. Como testigo de este evento, el narrador denuncia ante la policía lo sucedido. En el relato, no se evidencia cómo fue este proceso y cuáles fueron las consecuencias del mismo. Sin embargo, el narrador cuenta cómo cuando su padrastro lo llevó por aparte al siguiente día y le pidió perdón, él le aclaró que a la que le debía pedir perdón era a su mamá.

El segundo acto de violencia parece ocurrir en una de las ocasiones en las que el hombre, padrastro del narrador, lleva a su hija o hijastra (no se aclaran los grados de consanguinidad de la hermana) a un evento en el que vuelve a tomar alcohol. El narrador cuenta que manosearon a su hermanita y que su padrastro volvió a llegar borracho a casa. Frente a este acto, la mamá es quien acude a la policía y le exige a su pareja que revele quiénes fueron. No es claro cuál fue el acto de violencia, pero el hecho de que el narrador de cuenta de que a la hermana le hicieron exámenes para identificar a sus agresores, puede ser un indicador de que el abuso sexual incluyó violación. Parece ser que el mismo narrador tampoco sabe muy bien qué fue lo que sucedió y cómo afectó a su hermana. Solo sabe que es algo que lo pone triste y que quienes son los responsables están en la cárcel. De acuerdo con el relato, la mamá se empeña en averiguar quiénes fueron los agresores, pero no cuentan con la colaboración del padrastro que se mantienen ajeno y no revela con quiénes estuvo ese día. Finalmente, encuentran a los agresores y la mamá va a enfrentarlos en la cárcel. El narrador dice que la historia es muy triste por lo que le pasó a su hermanita y cierra diciendo que su mamá dejó de confiar en su padrastro. Es importante señalar que, por las acciones cometidas por el padrastro, este enfrentó un tipo de penalidad en el trabajo, pues solo pudo retomar sus actividades laborales cuando la policía dio aviso y capturó a los responsables (sin su cooperación).

#### Temporalidades

Calendario	Humano/de la experiencia	Histórico
"Había una vez en mi casa" (1)		
" y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso" (5)	"y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso" (6)	
"Y un día sábado salió con mi hermanita pequeña para la playa a tomar" (10)	" y mi padrastro llegó a la casa todo borracho otra vez" (12)	No se describe
"y al otro día mi mamá le dijo que escribiera quienes estaban allá" (14)	" y cuando mi mamá terminó de cantar nos fuimos a dormir" (19)	
"y a mi padrastro no lo dejaron trabajar dos semanas" (17)	" y luego mi mamá me dijo que no me preocupara" (29)	

"y un domingo mi mamá tenía un evento de cantar para unos quince años" (18)	
"y luego al otro día fue la policía a la casa a decirle que ya podía ir a trabajar" (20)	
"Un día llamaron a mi mamá a decirle que ya habían cogido a los señores" (23)	

### INFERENCIA SOBRE TEMPORALIDADES

Los hechos ocurren en varios días, pero no es posible saber con claridad cuántos. Pareciera que entre los dos actos de violencia no pasa mucho tiempo. En el segundo, los hechos parecen haber transcurrido en alrededor de tres o cuatro semanas. El narrador da cuenta de los días, no menciona las noches. Y, en particular, solo menciona sábado y domingo como los días de la semana. De igual forma, marca el paso del tiempo en relación con lo que pasa con su familia, en especial, con su mamá. Piensa en el futuro como un espacio en el que no va a tener que volver a ver cómo lastiman a su mamá; relata la llegada de su padrastro borracho a casa como un acto que ocurre con regularidad. Es importante señalar que, por las descripciones, su mamá cuida de él y de su hermana mientras trabaja. Como lo hizo en la fiesta de cumpleaños, solo cuando la mamá terminó de trabajar, fueron a descansar. Finalmente, el narrador expresa su preocupación por su mamá y por su hermana, así como relata que su mamá la expresó hacia él cuando le pidió que no se preocupara por lo que le había pasado a su hermana y con la captura de los agresores.

### Espacialidades

Coordenadas	Simbólicas
"Había una vez en mi casa" (1)	"y por allá unos señores le manusieron a mi hermanita" (11)
" y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso" (6)	
"Y un día sábado salí con mi hermanita pequeña para la playa a tomar" (10)	
"para que ella [la] llevara a la policía para que le tomaran una radiografía a mi hermanita por sus partes" (15)	
"y se fue para la cárcel" (25)	

### INFERENCIA SOBRE ESPACIALIDADES

El narrador da cuenta de los siguientes lugares: su casa, el puerto, la playa, la policía y la cárcel. De acuerdo con el libro, este relato fue creado en Leticia. El puerto y la playa son lugares importantes en la historia. El puerto porque es el lugar en donde el padrastro del narrador lo lleva para hablar del primer acto de violencia después de que él llama a la policía. Este lugar es importante porque allí se da una promesa por parte del padrastro de no lastimar a su madre y se exige o se recomienda un compromiso de pedir disculpas a la madre y no al narrador. Ahora bien, en la playa sabemos que ocurrió el segundo acto de violencia, pero no tenemos más detalles de este. El mismo protagonista lo sigue mencionado como "allá", ese lugar al que él no fue, pero del que sabe que algo ocurrió. Lo mismo sucede con la cárcel, que aparece al final del relato como el lugar en donde se encuentran los agresores y donde su mamá pudo desahogarse o enfrentarlos. Ahora bien, la casa del narrador también es mencionada en varias ocasiones. Allí llega el padrastro borracho, allí golpea a su mamá, allí tiene que quedarse su padrastro cuando deja de trabajar. En la casa, el narrador es testigo de los actos de su padrastro

### Fuerzas narrativas

Enunciativas compromisorias	Metafóricas	Emocionales
" y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran" (5)	No aplica	"cuando mi padrastro llegó todo borracho a buscarle problema a mi mamá" (2)
" y al otro día me fui al puerto a hablar con él para que nunca más vuelva a hacer eso" (6)		"porque no había guardado nada de comida" (3)
"y me prometió y me pidió disculpa" (7)		" y luego mi mamá me dijo que no me preocupara" (29)
"y fue y miró a los señores" (26)		"y para mí esta historia me parece muy triste lo de mi hermanita" (30)
"y les dijo un montón de cosas" (27)		"y con mi padrastro mi mamá quedó desconfiada" (31)
		"y yo a él le cogí rabia" (32)

¿Cómo me sentí mientras leía el relato?		
<p>Me intriga mucho porque hay varios elementos que no sabemos de la historia, sumado a que el final queda abierto, en suspenso. Por ejemplo, por cómo se describe el relato, los roles del protagonista, su relación con la familia y el uso del pronombre, nosotros, me atrevo a decir que es un niño, hijo, hermano quien relata esta historia. Me indigna la actitud del padrastro, sus reacciones violentas y actitudes machistas como esperar que la mujer sea quien deba cocinar y ver a su hija como un objeto sexual. Me preocupa la situación de la mamá y sus hijos, pareciera que es muy costoso poderse alejar de su agresor, es decir, sería muy alto el costo para ella y su familia y creo que por eso pareciera que siguieron viviendo juntos. En este relato me llamó la atención del narrador y su constante preocupación por su mamá.</p>		
<b>Descripción</b>		
<p>Creo que una de las fuerzas narrativas de este relato es la promesa que se hace y que se rompe. La promesa que el padrastro le hizo al protagonista cuando agredió a su mamá y que luego es quebrantada cuando es uno de los responsables del acto de violencia que hiere a su hermanita y que lastima a toda su familia. La promesa viene acompañada por una oferta de disculpa, pero el narrador no la recibe porque dice que la que debe recibir disculpas es su mamá y no él. De igual forma, el desespero de su mamá por encontrar a los agresores y por no contar con la colaboración de su pareja. La incertidumbre de la familia por no saber qué pasaba se manifiesta en el relato desde el momento en el que, realizado el acto de violencia, el padrastro solo llega a dormir la borrachera. Finalmente, el narrador relata que solo cuando la mamá mira a los agresores y les dicen varias cosas a su cara, ella vuelve a casa y le dice que no se preocupe. En este relato, no sabemos qué pasó con la hermana, cómo se sintió. Solo podemos decir que fue acogida por la indiferencia de su padrastro, por la preocupación de su mamá y su hermano, por el deseo de estos dos, en particular, de su mamá de saber quiénes la habían lastimado.</p>		
Atributos del sujeto de la acción		
Relacionados con los juicios	Relacionados con el actuar	Relacionados a sus potencialidades
"y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran" (5) "y yo le dije que a mí no me pidiera disculpas" (8) "y para mí esta historia me parece muy triste lo de mi hermanita" (30)	"y luego me fui a llamar a la policía para que lo llevaran" (5) "y yo le dije que a mí no me pidiera disculpas" (8)	No se describe
<b>Descripción</b>		
<p>Frente a los juicios, el narrador evidencia su confianza en la policía cuando su mamá es agredida (al igual que su mamá al acudir a esta institución cuando agreden a su hija). De igual forma, el padrastro lo llama a él para hablar sobre el primer acto de violencia (a pesar de que es la mamá la que resulta agredida) y frente a esta situación, el narrador le recuerda a su padrastro que quien merece las disculpas es su mamá y no él. Esto da cuenta de que para el narrador este acto de ofrecer disculpas debe estar dirigido a la persona herida. La autoridad aparece en esta historia como figura que es respaldada por la fuerza, como lo es la de la policía, y también que es masculina, como el padrastro pidiendo perdón a quien llama a la policía y el mismo narrador llamándola. Como he señalado, así como su mamá es importante para él, también lo es su hermanita. Por eso, al final del relato da cuenta de que la situación lo entristece mucho. Y, estas valoraciones se manifiestan a lo largo del relato en los actos que realiza el narrador para proteger y respaldar a las personas que más aprecia: asegurarse, aunque sea una promesa, de que no vuelvan a lastimar a su mamá, exigiéndole respeto al padrastro y acudiendo a la policía. En el caso de la hermana, este acto es preocuparse por lo que le sucedió a su hermana, aun sin tener mucha claridad al respecto. Es decir, expresar preocupación porque sabe que a su hermana le causaron daño.</p>		
Tipología de la acción		
Violencia Protección Promesa Familia		
Interpretación		
Re-configuración de la trama narrativa		

### Matriz de sistematización relato LNPP\_03

Registro de codificación	
Edad	11
Iniciativa/Experiencia	LNPP
Formato	Archivo digital
Número línea	Línea
1	Una vez yo estaba en el colegio
2	Ese día fue horrible

3	a mi hermana en el salón le robaron el celular		
4	mi papá por eso estaba rabioso		
5	porque él decía si yo le compré el celular a ella no era pa' que se lo robaran		
6	si les gustó cómprense uno		
7	el colegio ese donde ustedes estaban nos dijo no		
8	y que es territorio de paz.		
9	Y en ese momento él estaba haciendo una construcción		
10	y por lo rabioso que estaba se cayó del techo que estaba haciendo		
11	y se partió la pierna		
12	en ese momento no sé ni qué sentía		
13	lo operaron		
14	le pusieron platina		
15	a los dos días de operado llegó a la casa		
16	y sentí una paz.		
Acontecimientos (¿Qué? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo?)			
"a mi hermana en el salón le robaron el celular" (3) "mi papá por eso estaba rabioso" (4) "el colegio ese donde ustedes estaban nos dijo no" (7) "y por lo rabioso que estaba se cayó del techo que estaba haciendo" (9) "y se partió la pierna" (11) "lo operaron" (13) "a los dos días de operado llegó a la casa" (15)			
<b>INFERENCIA SOBRE ACONTECIMIENTOS</b>			
La palabra que evocó esta historia es la palabra: <i>paz</i> . En la historia a la hermana de la narradora le robaron el celular en el colegio y su papá se enfureció porque el celular le había costado mucho esfuerzo. Su rabia aumentó cuando en el colegio le dijeron que no iban a responder. La narradora señala que como su papá estaba distraído por la rabia de perder el celular, tuvo un accidente laboral y no supo cómo le hizo sentir eso a su papá. Fue hasta que pasaron dos días después de la operación cuando volvió a verlo en casa y ella sintió alivio. También, se habla en pasado del colegio, pareciera que ahora van a otro lugar.			
Temporalidades			
Calendario	Humano/de la experiencia	Histórico	
No se describe	"Ese día fue horrible" (2) "a los dos días de operado llegó a la casa" (15)	No se describe	
<b>INFERENCIA SOBRE TEMPORALIDADES</b>			
La narradora hace referencia al pasado, a un pasado que recuerda con malestar porque el día que le robaron el celular a su hermana no fue de su agrado. El tiempo entre el suceso y el accidente de su papá no es muy claro, pero sí cuántos días ella esperó para volver a ver a su papá en casa.			
Espacialidades			
Coordenadas		Simbólicas	
"Una vez yo estaba en el colegio" (1) "a mi hermana en el salón le robaron el celular" (3) "y por lo rabioso que estaba se cayó del techo que estaba haciendo" (10) "llegó a la casa" (15)		"y que es territorio de paz." (8)	
<b>INFERENCIA SOBRE ESPACIALIDADES</b>			
La historia sucede en tres espacios: el colegio, el lugar de trabajo del papá y la casa de la narradora. En el colegio, la narradora nos habla del salón de clases al que asiste su hermana, pero también de este lugar como territorio de paz. Ella menciona que el colegio le dio esa respuesta al papá cuando este hizo el reclamo por el celular de su hija.			
Fuerzas narrativas			
Enunciativas compromisorias	Metafóricas	Visuales	Emocionales

" porque él decía si yo le compré el celular a ella no era pa' que se lo robaran" (5) "si les gustó cómprense uno" (6)	" y sentí una paz." (16)	No aplica	" Ese día fue horrible" (2) "mi papá por eso estaba rabioso" (4) "y por lo rabioso que estaba se cayó del techo que estaba haciendo" (10) "en ese momento no sé ni qué sentía" (12) " y sentí una paz." (16)
¿Cómo me sentí mientras leía el relato?			
Me sentí conmovida por la preocupación de la narradora sobre su papá y sobre la relación que hace: mi papá esta bravo, se cayó en el trabajo, entonces, se cayó porque está bravo. Me llama la atención que el para la narradora el robo del celular desencadenó ese tipo de sucesos en su familia. Y, también me parece curioso el hecho de que ella de cuenta que el colegio respondió así papá diciendo que es un territorio de paz, como si en ese lugar no se dieran ese tipo de hechos. Aunque, por la forma en la que se narra, es probable que la narradora escribiera las palabras que recuerda que su papá contó luego de que habló del colegio.			
<b>INFERENCIA SOBRE FUERZAS NARRATIVAS</b>			
La fuerza narrativa del relato es la preocupación de la narradora frente a la reacción de su papá, cómo ella intenta entender la rabia de su papá y relacionar su reacción con el accidente que él tiene. En este sentido, las emociones que ella identifica tratan de dar sentido al comportamiento de su papá y es importante resalta que ella misma se siente desorientada cuando no puede dar cuenta de lo que su papá sintió luego del accidente. La aparición de la paz en este contexto es como un estado físico de alivio por ver regresar a su papá a casa, un estado también de alegría por saber cómo se encontraba. La rabia del papá también cobra importancia y dirige la historia, en particular, con la respuesta del colegio, o, con la respuesta del colegio de la que da cuenta la narradora. En el territorio de paz que es el colegio sucedió el robo que le contó su hermana. La hermana no vuelve a aparecer en la historia.			
Atributos del sujeto de la acción			
Relacionados con los juicios	Relacionados con el actuar	Relacionados a sus potencialidades	
" Ese día fue horrible" (2) " porque él decía si yo le compré el celular a ella no era pa' que se lo robaran" (5) " a los dos días de operado llegó a la casa" (15) " y sentí una paz." (16)	"y por lo rabioso que estaba se cayó del techo que estaba haciendo" (10) "en ese momento no sé ni qué sentía" (12)	No se describe	
<b>Descripción</b>			
En el relato, los atributos de la narradora no son tan evidentes como los que ella atribuye a su papá. De él, sabemos que sintió mucha rabia luego del robo del celular, tanta, que para la narradora eso causó su accidente. Esto permite ver que ella se preocupa bastante por lo que él dice, hace y siente. Y, se manifestó en la sensación de alivio cuando vuelve a casa. Del papá también es posible ver cómo la pérdida del celular lo impactó tanto porque se relaciona con un objeto que le costó trabajo y esfuerzo, un objeto que espera fuera cuidado y que le arrebataron a su hijo, casi como borrando eso que él había trabajado para conseguirlo y no tuvo a quién responsabilizar, pues el colegio no realizó alguna acción al respecto.			
Interpretación			
Re-configuración de la trama narrativa			

### Matriz de sistematización relato MH\_01

Registro de codificación	
Edad	No se especifica
Título	Crecí solo
Iniciativa/Experiencia	MH
Formato	Corto animado
Número línea	Línea
1	Mi nombre es Jhony
2	Tengo 19 años
3	y yo era combatiente del ELN, el Ejército de Liberación Nacional
4	Crecí, básicamente, solo en el norte de Antioquia
5	Me pasaron entre los miembros de mi familia cada seis meses
6	Empacarían en una pequeña bolsa con la poca ropa que tenía

7	y me dirían que era hora de irme
8	Nadie quería que viviera con ellos
9	No sé por qué
10	Nunca hice nada malo
11	Supongo que era caro alimentarme
12	Gané dinero haciendo favores para la guerrilla
13	Tuve que darles información sobre el movimiento de la policía o el ejército

**Acontecimientos (¿Qué? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo?)**

1	Mi nombre es Jhony
2	Tengo 19 años
3	y yo era combatiente del ELN, el Ejército de Liberación Nacional
4	Crecí, básicamente, solo en el norte de Antioquia
5	Me pasaron entre los miembros de mi familia cada seis meses
6	Empacarían en una pequeña bolsa con la poca ropa que tenía
7	y me dirían que era hora de irme
8	Nadie quería que viviera con ellos
12	Gané dinero haciendo favores para la guerrilla
13	Tuve que darles información sobre el movimiento de la policía o el ejército

**INFERENCIA SOBRE ACONTECIMIENTOS**

El relato da cuenta de manera resumida de la infancia del narrador en la cual no fue cercano a su familia e, incluso, siendo aun un niño le dijeron que se fuera de casa. El narrador describe que pasaba los meses cambiando de casa en casa. Y, expresa que aun no entiendo por qué su familia no quería estar junto a él. Asimismo, como forma de tener dinero y poder sobrevivir, el narrador confiesa que inició haciendo favores a la guerrilla, previo a vincularse a una de ellas, el ELN.

**Temporalidades**

Calendario	Humano/de la experiencia	Histórico
"Me pasaron entre los miembros de mi familia cada seis meses" (5) "y me dirían que era hora de irme" (7)	"Tengo 19 años" (2) "Nunca hice nada malo" (9)	No se describe

**INFERENCIA SOBRE TEMPORALIDADES**

Las temporalidades que se presentan dan cuenta de un paso del tiempo rápido, marcado por el cambio de casa y de familiar. Y, la historia cambia cuando el narrador es obligado a dejar su casa por su misma familia, sin saber la razón. El tiempo bueno a ir rápido, comienza a ganar dinero trabajando para la guerrilla.

**Espacialidades**

Coordenadas	Simbólicas
"Crecí, básicamente, solo en el norte de Antioquia" (4)	"Me pasaron entre los miembros de mi familia cada seis meses" (5)

**INFERENCIA SOBRE ESPACIALIDADES**

La mención de estas espacialidades da la sensación de cambio, efimeridad, inestabilidad, de no tener un lugar fijo al cual volver. También, permite ubicar geográficamente al narrador en un departamento del país.

**Fuerzas narrativas**

Enunciativas compromisorias	Metafóricas	Visuales	Emocionales
No se describe	"Me pasaron entre los miembros de mi familia cada seis meses" (5)		"Nadie quería que viviera con ellos" (8)

**¿Cómo me sentí mientras leía el relato?**

Con este relato sentí angustia, en particular, por las preguntas que se hace el narrador acerca de las razones por las que su familia lo abandonó. Además, porque este evento antecedió su vinculación con un grupo armado. Jhony trata de entender por qué su familia tomó esa decisión y aunque el tema del dinero parece ser una razón entendible, la forma en que lo narra y para quienes le escuchamos esta no es una razón que brinde tranquilidad, sino que, justamente, provoca más angustia al no poder entender por qué esta clase de eventos sucede. Y, también me sentí intrigada porque estas son preguntas que se hace directamente quien pasó por esta experiencia y hacen que me pregunté acerca de qué sintió cuando pasó y qué respuesta ha intentado darse a lo largo de su vida frente a este evento, tratando de entender a su familia en lugar de juzgarla.

**INFERENCIA SOBRE FUERZAS NARRATIVAS**

La fuerza narrativa del relato recae en cómo el narrador se enfrentó al abandono por parte de su familia sin entender muy bien el porqué de su situación. También, recae en el hecho de que él intenta buscar una razón para entenderlo y tiene que ver con el dinero, con el costo que representa criar

a una persona. Para dar cuenta de esta situación, el narrador da cuenta de cómo transitaba por las casas de sus familiares por corto tiempo y debía cambiar de lugar cada vez que uno de estos decidía no seguirle dando hospedaje.		
Atributos del sujeto de la acción		
Relacionados con los juicios	Relacionados con el actuar	Relacionados a sus potencialidades
"Nadie quería que viviera con ellos" (8) "No sé por qué" (9) "Supongo que era caro alimentarme" (11)	"Empacarían en una pequeña bolsa con la poca ropa que tenía" (6) "y me dirían que era hora de irme" (7) "Nunca hice nada malo" (10) Gané dinero haciendo favores para la guerrilla" (12) "Tuve que darles información sobre el movimiento de la policía o el ejército" (13)	No se describe
<b>Descripción</b>		
El narrador parece no tener control de lo que pasa cuando está rodeado de sus familiares, ellos deciden con quién vive y cuándo se debe ir y eligen lo que se llevará una vez deje de vivir con ellos. Este no control también se expresa en no saber por qué ocurría lo que ocurría y hace que el protagonista se pregunte qué pudo haber hecho que su familia reaccionara de tal modo. Es importante resaltar que entre las explicaciones que se da así mismo, reconoce que nunca hizo nada para merecer ese trato y, en su lugar, trata de responderse así mismo que pudo haber sido una cuestión de dinero. Alejado de su familia, el narrador emprende acciones para empezar a tomar control ganando dinero y reconoce que hacía favores a la guerrilla, todo a cambio de dinero.		
Interpretación		
Re-configuración de la trama narrativa		

### Matriz de sistematización relato MH\_02

Registro de codificación	
Edad	13
Iniciativa/Experiencia	MH
Formato	Corto animado
Número línea	Línea
1	Yo tenía 13 años cuando me reclutaron
2	estudiaba en la escuela normal superior de Mitú en sexto grado
3	tuve un amigo de toda la vida: John, crecimos juntos y nunca nos separamos, nunca hubo un disgusto o una pelea
4	era 1994 y las FARC tenían a un miliciano encargado de coordinar el reclutamiento en el internado
5	él nos llevaba lo del descanso comida, refrescos, gaseosas.
6	Él era también un estudiante, tenía 25 años
7	en el recreo nos daba las cosas y nos mostraba el armamento relacionado con intendencia
8	nos contaba lo que había allá, la táctica del convencimiento
9	que allá no nos iba a faltar nada, comenzó a suplirme todas las necesidades
10	que, si se dañaba una camisa, me traía una nueva
11	él nos invitaba un paseo y nos decía que allá nos iba a mostrar las armas
12	Uno pensaba que se iba de paseo y que regresaba en la tarde
13	pero la última vez nos fuimos 35 y resulta que no, no volvimos
14	Jhon también estuvo ahí, nos pusimos a beber
15	y como yo era menor de edad no aguanté mucho
16	me emborraché y me mandaron a dormir en la hamaca que ya estaba en las lanchas
17	ellos la soltaron
18	no nos dimos cuenta del recorrido porque estábamos dormidos
19	entonces llegamos a despertar y las compañeras empezaron a llorar
20	solo veíamos arboles a nuestros alrededores

21	no dábamos con la ubicación de donde nos habían llevado.
22	"Miren para donde cogen, pero ustedes no salen vivos de acá" nos dijeron.
23	Nos llevaron a un alojamiento que ellos tenían para medirnos la ropa
24	y nos sacaron las tallas de la bota
25	el otro fin de semana llegaron otros 20 estudiantes de otro colegio de la región
26	en esos días llorábamos, estábamos arrepentidos
27	otros no sabían qué hacer
28	otros ya sabían que pasaba y se querían quedar
29	Teníamos miedo de la oscuridad y de los sonidos de los animales
30	y todo eso tocaba asimilarlo.
31	Éramos 55 divididos en dos grupos
32	unos iban para un río y los otros para otro
33	escuchábamos en la radio de ellos que habían muerto de fiebre amarilla
34	algunos no aguantaban caminar de día y de noche
35	Yo terminé en el séptimo frente
36	y en Apaporis fue mi entrenamiento
37	seis fuertes meses
38	arrastrarse un día
39	llueve o truene, tocaba estar ahí
40	salir a correr
41	nadar con el equipo
42	controlar la oscuridad, el sonido y el olor de la naturaleza
43	El sonido del grillo que es cuando no hay gente ni animales peligrosos
44	El canto de los pájaros, el campo está despejado del sonido de los pájaros, hay alguien por ahí
45	el olor a azufre que sueltan los soldados del ejército por su armamento
46	olía a azufre a kilómetros.
Acontecimientos (¿Qué? ¿Quiénes? ¿Por qué? ¿Cómo?)	
1	Yo tenía 13 años cuando me reclutaron
2	estudiaba en la escuela normal superior de Mitú en sexto grado
4	era 1994 y FARC tenía a un miliciano encargado del reclutamiento en el internado
5	él nos llevaba lo del descanso refrescos, comidas, gaseosas.
9	que allá no nos iba a faltar nada, comenzó a suplirnos todas las necesidades
12	Uno pensaba que se iba de paseo y que regresaba en la tarde
13	pero la última vez nos fuimos 35 pero resulta que no, no volvimos
16	me emborraché y me mandaron a dormir en la hamaca que ya estaba en las lanchas
17	ellos la soltaron
19	cuando nos despertamos, nuestras compañeras comenzaron a llorar
21	no dábamos con la ubicación de donde nos habían llevado.
22	"Miren para donde cogen, pero ustedes no salen vivos de acá" nos dijeron.
23	Nos llevaron a un alojamiento que ellos tenían para medirnos la ropa
26	en esos días llorábamos, estábamos arrepentidos
27	otros no sabían que hacer
28	otros ya sabían que pasaba y se querían quedar
29	Teníamos miedo de la oscuridad y de los sonidos de los animales
30	teníamos que asimilarlo.

33	escuchábamos en la radio de ellos que habían muerto de fiebre amarilla	
34	algunos no aguantaban caminar de día y de noche	
35	Yo terminé en el séptimo frente	
36	y en Apaporis fue mi entrenamiento	
<b>INFERENCIA SOBRE ACONTECIMIENTOS</b>		
<p>La historia da cuenta del reclutamiento forzado de un niño de 13 años en las FARC. Comienza en el internado en donde compartía con amigos y conoce a un joven que les regala comida y cosas cuando las necesitaban. Incluso, los invita a fiestas y en una de esas ocasiones, se emborrachan y amanecen en una lancha en medio de la selva. El narrador señala que aprovecharon que seguían dormidos, para llevarlos a otro lugar y amenazarlos con que no saldrían vivos de allí. En la historia se evidencian las diferentes reacciones de los niños como miedo, incertidumbre y otros con aceptación. Asimismo, se dan detalles de lo que era vivir en medio de la selva con los animales, los insectos, el silencio y con el miedo de no saber qué iba a pasar. También, se da cuenta de los recorridos que debían dar y de cómo escuchan noticias de lo que les pasaban a otros niños.</p>		
<b>Temporalidades</b>		
Calendario	Humano/de la experiencia	Histórico
<p>"era 1994 y FARC tenía a un miliciano encargado del reclutamiento en el internado" (4)</p> <p>"al otro fin de semana llegaron otros 20 estudiantes de otro colegio de la región" (25)</p> <p>"seis fuertes meses" (37)</p>	<p>"Yo tenía 13 años cuando me reclutaron" (1)</p> <p>"tuve un amigo de toda la vida John, crecimos juntos y nunca nos separamos, nunca hubo un disgusto o una pelea" (3)</p> <p>"él nos llevaba lo del descanso refrescos, comidas, gaseosas." (5)</p> <p>"Él también era un estudiante, tenía 25 años" (6)</p> <p>"pero la última vez nos fuimos 35 pero resulta que no, no volvimos" (13)</p> <p>"cuando nos despertamos, nuestras compañeras comenzaron a llorar" (19)</p> <p>"algunos no aguantaban caminar de día y de noche" (34)</p> <p>"en esos días llorábamos, estábamos arrepentidos" (26)</p>	<p>"era 1994 y FARC tenía a un miliciano encargado del reclutamiento en el internado" (4)</p>
<b>INFERENCIA SOBRE TEMPORALIDADES</b>		
<p>La única fecha que aparece es el año en que fue reclutado el narrador, previo a esto, no sabemos nada de su vida. Salvo que tuvo un amigo de toda la vida: John, con el que pasaba todo el tiempo. Ese año el colegio y sus amigos del colegio tienen gran importancia. Se menciona a un actor armado: las FARC. El paso del tiempo luego de ese año es lento, en particular, cuando es alejado de su hogar de origen por primera vez. Luego, el tiempo avanza más rápido, sin mucho detalle, pasan seis meses y el grupo de personas con que se encuentra, aumenta. El tiempo en estos lugares de paso, campamentos, pasa más lento y se conocen detalles como el cansancio, el miedo.</p>		
<b>Espacialidades</b>		
Coordenadas	Simbólicas	
<p>"estudiaba en la escuela normal superior de Mitú en sexto grado" (2)</p> <p>"me emborraché y me mandaron a dormir en la hamaca que ya estaba en las lanchas" (16)</p> <p>"y en Apaporis fue mi entrenamiento" (36)</p>	<p>"en el internado" (3)</p> <p>"nos contaba lo que había allá, la táctica del convencimiento" (8)</p> <p>"que allá no nos iba a faltar nada, comenzó a suplirnos todas las necesidades" (9)</p> <p>"él nos invitaba un paseo y nos decía que allá nos iba a mostrar las armas" (11)</p> <p>"solo veíamos árboles a nuestros alrededores" (20)</p> <p>"no dábamos con la ubicación de donde nos habían llevado." (21)</p> <p>"Miren para donde cogen, pero ustedes no salen vivos de acá" nos dijeron." (22)</p> <p>"Nos llevaron a un alojamiento que ellos tenían para medirnos la ropa" (23)</p> <p>"el otro fin de semana llegaron otros 20 estudiantes de otro colegio de la región" (25)</p> <p>"unos iban para un río y los otros para otro" (33)</p> <p>"llueve o truene, tocaba estar ahí" (39)</p> <p>"controlar la oscuridad, el sonido y el olor de la naturaleza" (42)</p> <p>"El sonido del grillo que es cuando no hay gente ni animales peligrosos" (43)</p> <p>"El canto de los pájaros, el campo está despejado del sonido de los pájaros, hay alguien por ahí" (44)</p> <p>"olía a azufre a kilómetros." (46)</p>	

### INFERENCIA SOBRE ESPACIALIDADES

Las espacialidades descritas en el relato son espacios educativos y lugares de entrenamiento. Los primeros, son poco descritos, pero es en donde toman escena los primeros momentos de la historia, el reclutamiento y, posteriormente, el engaño que tiene como desenlace la vinculación con la guerrilla. Los lugares de entrenamiento son poco descritos, pero se caracterizan por provocar sentimientos de desconfianza, miedo, soledad y en estos espacios el narrador brinda detalles particulares de su experiencia. Por ejemplo, da cuenta de cuando le midieron sus pies para definir la talla de botas, describe el cansancio que provocaba tener que estar en constante movimiento, entrenando, escondiéndose. Finalmente, da cuenta de marcas en el ambiente que le daban señales de lo que pasaba: grillos cuando no hay gente, no suenan pájaros cuando hay gente, y huele a azufre cuando hay ejército.

Fuerzas narrativas		
Enunciativas compromisorias	Metafóricas	Emocionales
<p>"y como yo era menor de edad no aguanté mucho" (15)</p> <p>"Uno pensaba que se iba de paseo y que regresaba en la tarde" (12)</p> <p>"pero la última vez nos fuimos 35 y resulta que no, no volvimos" (13)</p> <p>"no nos dimos cuenta del recorrido porque estábamos dormidos" (180)</p> <p>"entonces llegamos a despertar y las compañeras empezaron a llorar" (19)</p> <p>"y todo eso tocaba asimilarlo." (31)</p> <p>"algunos no aguantaban caminar de día y de noche" (34)</p> <p>"controlar la oscuridad, el sonido y el olor de la naturaleza" (42)</p>	<p>"llueve o truene, tocaba estar ahí" (39)</p>	<p>"en esos días llorábamos, estábamos arrepentidos" (26)</p> <p>"Teníamos miedo de la oscuridad y de los sonidos de los animales" (29)</p>

#### ¿Cómo me sentí mientras leía el relato?

Esta historia me impactó mucho por el hecho de que nace de un engaño y porque su inicio se asemeja a un día de mi niñez, estando en colegio con mis compañeros. Me evocó rabia hacia las personas que se llevaron al narrador y a la vez confusión porque la persona que lo hizo también era joven y probablemente había llegado a ese lugar en circunstancias similares. La descripción de las circunstancias en la selva, cerca al río, me transmitió intranquilidad, la necesidad de estar alerta a todo momento y no confiar de nadie. Bueno, confiar en los sonidos de la naturaleza que el narrador presenta como señales para conocer quién aparece o no por el espacio.

### INFERENCIA SOBRE FUERZAS NARRATIVAS

Las fuerzas narrativas de este relato recaen en las reacciones de quienes fueron casi que secuestrados y forzados a unirse a las filas de las FARC. En un primer momento, la intriga de recibir regalos, de poder solucionar problemas, la emoción de saber que todo estará bien, pero en el que hay aparición de elementos como las armas. Luego, la fiesta, el pasar un buen rato se transforman en no regresar a casa, en ser engañados y llevados a la fuerza a otro lugar completamente diferente. En este momento, la fuerza narrativa de las emociones de los niños, la tristeza, el miedo, el desconcierto empiezan a tomarse la historia. Nadie sabía cómo reaccionar y todos lo hicieron de forma diferente, primero solo las niñas lloraban, luego lo hicieron todos. Ese miedo persiste en la historia y luego es acompañado por una sensación de aceptación forzada por parte del narrador, de buscar la manera de no morir, de sobrevivir. Por eso, para el último momento las relaciones con los sonidos de la naturaleza, de la aparición de los animales y de formas de adaptarse al espacio toman lugar en la historia. El miedo no desaparece en ningún momento.

#### Atributos del sujeto de la acción

Relacionados con los juicios	Relacionados con el actuar	Relacionados a sus potencialidades
<p>"tuve un amigo de toda la vida: John, crecimos juntos y nunca nos separamos, nunca hubo un disgusto o una pelea" (3)</p> <p>"Él era también un estudiante, tenía 25 años" (6)</p> <p>"Uno pensaba que se iba de paseo y que regresaba en la tarde" (12)</p>	<p>"era 1994 y las FARC tenían a un miliciano encargado de coordinar el reclutamiento en el internado" (3)</p> <p>"en el recreo nos daba las cosas y nos mostraba el armamento relacionado con intendencia" (7)</p> <p>"y como yo era menor de edad no aguanté mucho" (15)</p> <p>"me emborraché y me</p>	<p>"y todo eso tocaba asimilarlo." (30)</p>

<p>"y como yo era menor de edad no aguanté mucho" (15)  "nadar con el equipo" (41)</p>	<p>mandaron a dormir en la hamaca que ya estaba en las lanchas" (16)  "Yo terminé en el séptimo frente" (35)</p>	
<b>Descripción</b>		
<p>Para el narrador, John es una persona muy importante en su vida. De hecho, es la única que nombra y que referencia como un acompañante a lo largo de su vida. Sabemos que John también fue reclutado, pero no volvemos a saber de él en la historia (de hecho, en la narrativa, luego de pasar a la adolescencia y la adultez, el protagonista vuelve a mencionarlo sin saber de él: Lo mismo le tocó a mis compañeros y amigos y así nos volvimos a separar de nuevo, la alegría duró siete horas. Al fin recuerdo mucho a mi compañero de toda la vida que se llama o se llamó John, no sé si estará vivo o estará muerto, como todos los que pasamos por ahí, sabemos cómo es estar solo y sin saber que hacer después de que un hermano se nos pierde o muere, John siempre estuvo a mi lado, me ayudaba, me daba pistas para salir de los líos, no he podido volver a saber de él o de los demás). John, en este sentido, también fue una persona que cuidó del protagonista.</p> <p>Asimismo, el narrador, al momento de presentar a la persona que facilitó su secuestro y reclutamiento, trata de empatizar con él y manifestó que también era un joven estudiante. Esta descripción hace que se tenga una lectura más comprensiva de quién hizo este acto y complejiza la historia al dejar la sospecha de que el reclutador, probablemente, fue reclutado como el narrador.</p> <p>Para el narrador, lo que sucede después de la fiesta fue una sorpresa. No esperaba que se los llevaran a la fuerza ni que se aprovecharan de que eran menores que durmieron la borrachera. Esto causó en el gran impacto y también en los otros niños que fueron secuestrados. Sin embargo, esa frustración de ser engañado se va mezclando con el deseo de sobrevivir, parece que el narrador se esfuerza por sobresalir y sigue al pie de la letra el entrenamiento. Aprende a adaptarse en la selva y a reconocer las señales que le permiten seguir con vida.</p>		
Tipología de la acción		
Engaño Reclutamiento Adaptación		
Interpretación		
Re-configuración de la trama narrativa		