



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



CINDE
Fundación Centro
Interdisciplinario de Educación
y Desarrollo Humano

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud



Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales



Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales

María Camila Ospina Alvarado - Sara Victoria Alvarado Salgado
Lina Marcela Cardona Salazar - Estefanía Aristizábal Ramírez
Laura Alvarado Pinzón - Paola Andrea Carmona Toro
Luz Amparo Arroyave Montoya - Angélica María Serna
Gloria Inés Velázquez Velásquez - Libia Judith Vargas Correa
Silvana Lorena Vallejo Córdoba

Las obras derivadas de la investigación son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación del conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá que requerirse permiso por parte del comité editorial.

Se contó con la participación de otros investigadores e investigadoras, que no pudieron ser registrados en el libro y a quienes se agradece el trabajo y el tiempo dedicado.

Convidarte para la paz: impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales / María Camila Ospina Alvarado *et al.* – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CIN-DE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, 2026.

114 páginas.

ISBN: 978-958-5468-79-5

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-79-5>

1. Primera infancia. 2. Paz. 3. Participación social. 4. Infancia. 5. Desarrollo participativo. I. Título. II. Ospina-Alvarado, María Camila. III. Alvarado-Salgado, Sara Victoria. IV. Cardona-Salazar Lina Marcela. V. Aristizábal-Ramírez, Estefanía. VI. Alvarado-Pinzón Laura. VII. Carmona-Toro, Paola Andrea. VIII. Arroyave-Montoya, Luz Amparo. IX. Serna, Angélica María. X. Velásquez-Velásquez, Gloria Inés. XI. Vargas-Correa, Libia Judith. XII. Vallejo-Córdoba, Silvana Lorena.

Dewey 305.231 cdd 23
Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

María Camila Ospina Alvarado - Q.E.P.D.
Coordinadora Campo de Investigación y Desarrollo

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Lina Marcela Cardona Salazar
Coordinadora encargada

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados
Editor institucional

Danna Céspedes González
Coordinadora Campo Circulación de Conocimiento

Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales

ISBN: 978-958-5468-79-5

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-5468-79-5>

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas). PBX: (+57-6) 8841450.
<http://umanizales.edu.co>

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22 – 24
Barrio Rosales PBX: (+57-6) 5906255.
Oficina Bogotá: Calle 93 No. 45 A – 31 Barrio La Castellana. PBX: (+57-1) 4864867.
Oficina Medellín: Calle 77 Sur 43 A – 27 Sabaneta (Antioquia). PBX: (+57-4) 444 8424.
<https://www.cinde.org.co/sitio/index.php> <http://ceanj.cinde.org.co/>

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Convenio CINDE - Universidad de Manizales
Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia
Comisión Académica Nodo Colombia

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Manizales, mayo de 2026

Diagramación: Gonzalo Gallego González
Prólogo: Elsa Castañeda Bernal
Corrección de estilo: Claudia Marcela López-Galeano
Edición: David Arturo Ospina Ramírez

Contenido

Prólogo	9
Referencias	13
Parte I	
Capítulo 1	
Presentación	15
¿Qué es convidarte?	
Historia <i>Convidarte para la paz</i>	15
El estudio	28
Referencias	38
Capítulo 2	
Contexto	40
Notas en torno a una lectura en contexto	40
Referencias	47
Parte II	
Capítulo 3	
Memoria	49
Introducción	49
Resultados	52
Referencias	56

Capítulo 4	
Potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz	58
Introducción	58
Afectivo de vida y del cuerpo.	59
Ético, espiritual y cuidado de la naturaleza	61
Creativo, cognitivo y comunicativo.	65
Lúdico y de exploración	68
Político	73
A modo de cierre.	76
Referencias	79
Capítulo 5	
Orientación a futuro	81
Construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras	81
Introducción	81
Interpretación orientación a posibilidades futuras	82
Interpretación orientación a futuro niños y niñas	83
Orientación a futuro en relación consigo mismo.	83
Consolidada orientación a futuro	88
Interpretación proyección a futuro familias	94
Interpretación proyección agentes educativos.	97
A modo de cierre.	100
Referencias	101
Parte III	
Conclusiones	105
Hallazgos generales	105
Sobre las autoras	111

Prólogo

Nunca lo estético ha sido tan influyente en la sociedad, es como si tomara cuerpo una episteme que logra romper el límite de la sensibilidad, entendida como algo relacionado a la belleza, al arte o lo perceptivo-gnoseológico, para proponer enfoques donde las tramas sociopolíticas se muestran como fenómenos estéticos.

Christoph Menke, 2013

Construir conocimiento académico sobre la paz en un país con más de 70 años de guerra interna, todavía no resuelta, es un proyecto de gran envergadura social y política, pero lo es aún más, consolidar una postura epistemológica, metodológica y conceptual como la desarrollada por el programa *Convidarte para la paz*.

Quizás, uno de sus principales aciertos sea haber optado por ubicarse en el intersticio de las discusiones que abordan el tema de la guerra, desde el testimonio del horror, de la catástrofe humana (Benjamin, 1982)¹ y la mirada desde el construccionismo social (Gergen, 2007), que se centra en la importancia de reflexionar sobre el impacto del lenguaje

1 Tesis 7: “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (p. 182)

en las formas como nos relacionamos, desde la deconstrucción de rótulos que patologizan y aportan nuevas formas de interacción, para el caso de construcción social y cultural de la paz.

Precisamente, el ubicarse en este lugar intersticial generó un giro en el enfoque del programa, en cuanto posibilitó el reconocimiento de las potencias, saberes y experiencias de los niños y las niñas de la primera infancia y de sus agentes relacionales. Permitió reconocer y valorar las experiencias de lucha y reparación de sus derechos, los agenciamientos políticos y los eventos que les han permitido seguir viviendo. No obstante, también fue posible abordar la resignificación de las memorias, el reconocimiento de experiencias, la narración de historias individuales y colectivas, más allá de testimoniar los hechos de violencia y la vulneración de sus derechos por efectos del conflicto armado interno.

Es así como los procesos investigativos que devienen de esta postura facilitan, además de la externalización de la violencia, construir memorias y cartografías de lo vivido, en especial frente al papel de los *potenciales del desarrollo humano* (afectivos, comunicativos, cognitivos, corporales, éticos, espirituales, de cuidado de la naturaleza, creativos, lúdicos y políticos) para la resolución de conflictos y construcción de paz, así como para la configuración de historias alternativas de paces y opciones futuras de agenciamiento político de los niños, niñas y sus agentes relacionales, que se distancian de los relatos de violencia y discursos deficitarios, para centrarse en miradas alternativas que permitan la construcción de paz desde sus relaciones y experiencias vividas en la cotidianidad.

Los once años de implementación del programa “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz”, agenciado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, en alianza entre la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales, son una prueba fehaciente de que aún es posible, en el país, sostener en el tiempo iniciativas complejas que brindan respuestas complejas a realidades complejas, que se materializan en acciones situadas y fechadas; que el concepto de interseccionalidad, para el caso, entre sus componentes educativos e investigativos, puede ser traducido en multiplicidad de territorios, voces de actores (niños y niñas de la primera infancia, familias, agentes educativas, maestras, maestros y actores comunitarios e institucionales), propuestas pedagógicas e investigativas creativas, lúdicas, a las que se suman

perspectivas y enfoques como el decolonial, de género y diversidad en todas sus dimensiones.

Con relación a la investigación, se hace necesario resaltar tres aspectos ejemplarizantes en el campo de investigación de las infancias, las familias y sus agentes relacionados que habitan en territorios signados por el conflicto armado interno.

El primer aspecto, relacionado con el rigor investigativo que se refleja en el tipo de estudio que se ofrece, dado que actualmente es inusual desarrollar estudios mixtos, donde el tiempo de ejecución del programa, la formación académica de alto nivel del equipo de trabajo y su amplia experiencia en el ejercicio investigativo, se constituyen en sus mejores aliados. Así mismo, la definición de indicadores cuantitativos y cualitativos desplegados y trabajados integralmente en torno a las categorías conceptuales y de análisis propuestas.

El segundo aspecto, la construcción de un vector analítico en torno a la paz, parte de un recorrido minucioso a lo largo de textos, discursos y saberes que dialogan con la realidad del país, que se comprometen y testifican el espíritu de nuestro tiempo, cuyo telón de fondo da cuenta –desde las voces de los actores que participaron en el programa– de los deseos de paz encarnados en el microcosmos de lo personal, lo íntimo y lo sensible, de procesos de reconciliación en medio del conflicto, de otras comprensiones y aportes como la construcción del concepto de la paz generativa, derivado de los planteamientos acerca del desarrollo de Erik Erikson (1950), los aportes a la psicología de la lingüística generativa de Noam Chomsky (1957), del construccionismo social de Gergen (1985), que actualmente alimentan la perspectiva generativa en la resolución de conflictos y el interés de pensar y actuar en las próximas generaciones, instaurando un legado de paz que nos sobreviva.

Así las cosas, la construcción del concepto de la paz generativa, para los y las autoras de la investigación, significa:

Una aproximación práctica a la construcción de paz, propone la externalización de la violencia, su identificación como un ente externo a la vida de los niños, las niñas y a sus relaciones y no como la totalidad de su existencia, reconociendo tanto los modos en los que la violencia ha afectado la vida de los niños y las niñas y sus relaciones con sus familias y agentes educativas y comunitarios, como los modos en los que ellos y

ellas, con su participación activa en las relaciones, han logrado resistirse a la violencia y proponer modos de relacionamiento más cercanos a la paz. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 34)

El tercer aspecto, la apertura epistémica hacia la sensibilidad, la creatividad, lo lúdico y lo político, simbolizados en prácticas artísticas y culturales, que confluyen en lo que hoy significa la estética y su sentido fundamental para abordar y comprender las problemáticas sociales y culturales, y el concepto de *sensorium* como unidad de análisis estético-política y artefacto para la comprensión del tejido social.

Esto se transcribe metodológicamente en la investigación por medio de la cartografía social y de experiencias desde la resignificación de los mapas, además de momentos narrativos y en talleres lúdico-creativos, descritos ampliamente a lo largo del texto.

En definitiva, las reflexiones, conclusiones y resultados, tanto del programa como de la investigación, plantean una travesía interdisciplinaria que propone nuevas preguntas en torno a los impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz, donde los niños y las niñas en primera infancia y sus agentes relacionales son los actores centrales, especialmente en el potencial memoria que abre posibilidades a historias y metodologías pedagógicas e investigativas alternativas, participativas, transformadoras y a prácticas epistémicas que dan cuenta del giro sensorial en las ciencias sociales (Howes, 2014), del reparto de lo sensible y su significación de lo político desde una matriz estética (Rancière, 2005).

Celebremos la publicación de este libro; leer y releer, mover fronteras, pensar de nuevo, actuar aquí y ahora, es su provocación central y la mejor manera de *convidarte* a apropiarse y reflexionar sus modos de enunciación y visibilización de las *paces* en clave sensible.

Elsa Castañeda Bernal
Bogotá, Colombia

Referencias

- Benjamin, W. (1982). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Gergen, K. J. (1985). *Gergen, K. J. (1985). The social construction of the person: How is it possible. The social construction of the person*. Springer-Verlag.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes/CELSO. <https://tinyurl.com/phpz2wt5>
- Howes, D. (2006). *Charting the sensorial revolution. The Senses and Society*, 1(1), 113-128. <https://doi.org/10.2752/174589206778055673>
- Menke, C. (2013). *Force: A Fundamental Concept of Aesthetic Anthropology*. Fordham University Press.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L. M., Alvarado, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020). *Cartilla Convidarte para la paz. Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas*. CIN-DE-Universidad de Manizales. <https://tinyurl.com/2wp79e3sRancière>, 2005
- Rancière, J. (2005). *El malestar en la estética*. https://www.academia.edu/19837965/Jacques_Ranciere_Malestar_en_la_estetica

Parte I

Capítulo 1

Presentación

¿Qué es convidarte?

Historia Convidarte para la paz

Convidarte para la paz es un programa educativo para la construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia, sus familias, agentes educativos, maestras y maestros, que nace en el 2009 tras once años de implementación del Programa Nacional “Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz” por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza entre la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales, del cual se derivan las perspectivas epistemológicas, metodológicas y conceptuales que se han enriquecido a partir de distintos procesos investigativos que amplían la mirada hacia la primera infancia y los contextos de conflicto armado.

Este programa educativo se centra en reconocer los recursos, potencias, posibilidades y potencialidades individuales y colectivas, de los niños y niñas desde sus primeros años de vida y sus agentes relacionales, como una apuesta que trasciende las miradas deficitarias y favorece la construcción de paz desde las propias voces, sentires y prácticas de los niños y niñas como sujetos políticos.

Convidarte para la paz, como se menciona anteriormente, nace en el año 2009, inicialmente como una propuesta educativa desarrollada en espacios barriales de la ciudad de Manizales, una apuesta comunitaria articulada al trabajo de las casas de la cultura, con el propósito de fortalecer los procesos de socialización política de los niños y niñas. Entre los años 2013 y 2015 se construyó la propuesta de *Convidarte para la paz* en convenio con el Club Activo 2030. Esta se ejecutó con un total de 83 niños y niñas de la primera infancia, 32 familias y 20 agentes educativas de los Centros de Desarrollo Infantil Hada Madrina y La Isla, de la ciudad de Manizales.

Posteriormente, se desarrolló entre los años 2013 y 2016 la propuesta educativa, con población proveniente del contexto del conflicto armado, en el marco del Programa *Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana*², y de la tesis doctoral *Niños y niñas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: de la victimización a las narrativas que aportan a la construcción de paz*³. Este proceso fue desarrollado en el Jardín Casita de los Rincones, de la ciudad de Bogotá, y en el Jardín Infantil Re+Creo de la ciudad de Pereira. En total participaron 44 niños y niñas de la primera infancia, 30 familias y 16 agentes educativas.

Desde este momento *Convidarte para la paz*, además de ser concebido como un programa con el propósito de contribuir con los procesos de socialización política de niños y niñas de 3 a 5 años, a partir de un trabajo conjunto con sus familias, con sus maestras y agentes educativas, para que se constituyan en agentes constructores y constructor-as de paz, se estructuró a partir de dos grandes componentes:

- Componente educativo con base en los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz: afectivo, de vida y del cuerpo; ético, de cuidado de la naturaleza y espiritual; creativo

2 Programa cofinanciado por Colciencias y el Consorcio *Niños, Niñas y Jóvenes Constructores de Paz* del CINDE, la Universidad de Manizales y la Universidad Pedagógica Nacional.

3 Tesis doctoral de María Camila Ospina Alvarado, con la tutoría de Kenneth Gergen, para optar al PhD en Estudios de Medios y Comunicación. Taos Institute - Free University of Brussels.

para la transformación de conflictos, comunicativo y cognitivo; lúdico y de exploración; y político⁴, así como en los procesos de resignificación de las memorias, de externalización de la violencia y de orientación a posibilidades futuras y construcción de historias alternativas de paces.

- Componente investigativo-transformador, que busca a la vez comprender, ampliar la mirada y fortalecer los procesos de socialización política y de constitución de subjetividades políticas con los niños y las niñas, sus familias, sus docentes, sus agentes educativos; como vía para la cualificación y la búsqueda permanente de la pertinencia de la propuesta educativa, así como para la medición de su impacto. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 21)

Posteriormente, se realizó entre los años 2016 y 2019 la investigación *Narrativas colectivas de paz y conflicto armado desde las voces de los niños y las niñas de la primera infancia, familias y agentes relacionales en el marco del posconflicto/posacuerdo*⁵, proceso ejecutado en el Centro de Desarrollo Infantil El Jardín de Sofí, en ciudad de Bogotá; Centro de Desarrollo Infantil Corporación Creando Futuro, de la ciudad de Medellín; Jardín Ciudad de la Alegría (Fundación aeioTU), de Santa Marta; Centro de Desarrollo Infantil el Guadual, de Villa Rica (Cauca); Centro de Desarrollo Infantil San Sebastián y la organización Siervos sin Tierra, de la ciudad de Manizales, con una vinculación de 60 niños y niñas de la primera infancia, 73 familias provenientes de contextos de conflicto armado y 55 agentes educativas. Es importante mencionar que el Programa *Convidarte para la paz*, recibió un reconocimiento como *mejor práctica de atención, cuidado y promoción del desarrollo integral a la primera infancia*, por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Corporación Juego y Niñez (2018), a través de esta investigación. En el proceso de postulación se presenta-

4 Para ampliar las comprensiones sobre los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz, sugerimos revisar las siguientes publicaciones de nuestro grupo de investigación: Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño (2012); Ospina-Alvarado (2015); Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado (2016).

5 Proyecto 12 del Programa de Investigación “Sentidos y prácticas políticas de niños, niñas y jóvenes en contextos de vulnerabilidad en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá: un camino posible de consolidación de la democracia, la paz y la reconciliación mediante procesos de formación ciudadana”, desarrollado entre 2016-2019, y coordinado por María Camila Ospina-Alvarado y Sara Victoria Alvarado.

ron 434 experiencias a nivel nacional, de las cuales fueron seleccionadas las 25 mejores prácticas de atención, cuidado y de promoción del desarrollo integral a la primera infancia.

Consecutivamente se realizó el diplomado *Convidarte para la paz con la primera infancia y sus agentes relacionales*, en la ciudad de Manizales, a lo largo del año 2017. Este proceso de formación teórico-práctico experiencial, contó con la participación de agentes vinculadas en procesos de educación inicial de la política de Atención Integral a la Primera Infancia de “Cero a Siempre”, de las modalidades institucionales, comunitaria, familiar y Familia, Mujer e Infancia (FAMI). En el marco de este proceso se ejecutaron 8 proyectos en construcción de paz que vincularon en total 200 niños y niñas, 200 familias y 15 agentes educativas. De manera articulada con este proceso de formación, se realizaron talleres lúdicos creativos en el marco de las escuelas de padres de dichas modalidades, en el cual se logró la participación de 240 familias, niños y niñas de la primera infancia.

Finalmente, el Programa *Convidarte para la paz*, realizó desde el año 2017 la investigación base del presente libro, denominada: *Convidarte para la paz: impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales*⁶, proceso en el que se vincularon el Centro de Desarrollo Infantil Qualitas (fundación hogar integral), en la ciudad de Soacha Cundinamarca; la Institución Educativa Heraclio Mena Padilla, de Apartadó; el Centro de Desarrollo Infantil El Caribe Fe y Alegría; el Centro de Desarrollo Infantil San Sebastián, de la zona urbana de la ciudad de Manizales, y la Institución Educativa Rural Giovanni Montini, de la zona rural de Manizales. En total participaron 96 niños y niñas de la primera infancia, 39 familias y 46 agentes educativas.

Posteriormente, estos procesos educativos e investigativos del Programa *Convidarte para la paz*, han enriquecido las apuestas conceptuales y metodológicas para el trabajo con la primera infancia y sus agentes relacionales y han permitido una la lectura más amplia frente al impacto del programa, en especial frente al papel de los *potenciales del desarrollo*

6 Proyecto de investigación desarrollado entre 2016 y 2019 por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE-Universidad de Manizales); cofinanciado por las dos entidades, y coordinado por María Camila Ospina-Alvarado y Sara Victoria Alvarado.

humano en la construcción de paz, desde los primeros años de vida de los sujetos.

Momentos de la Propuesta Educativa

El Programa *Convidarte para la paz* es implementado a partir de cinco momentos: 1. Presentación del programa, 2. Memorias y cartografías de lo vivido, 3. Externalización de la violencia, 4. Orientación a las potencias y 5. Construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras. Momentos que priorizan estrategias lúdico-pedagógicas e investigativas como la creación artística y el juego, como medios para fortalecer los *potenciales del desarrollo humano* y desplegar la capacidad de agencia en los niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales.

Presentación del Programa *Convidarte para la paz*. El Programa propone un momento inicial donde niños y niñas de la primera infancia, familias, agentes educativas, maestras, maestros y otros actores comunitarios e institucionales, que desean vincularse con la estrategia, se acerquen y reconozcan de manera creativa, lúdica y participativa el propósito del programa y en general el proceso de su desarrollo.

Memorias y cartografías de lo vivido. Una vez los distintos actores reconocen el Programa *Convidarte para la paz*, el proceso educativo e investigativo orienta sus acciones para pensar la construcción de paz desde las experiencias y los aprendizajes del pasado, las prácticas del presente y las posibilidades futuras. Esta apuesta de construcción de paz, a partir de la resignificación de la memoria, ha permitido que el programa construya y ejecute acciones desde la cartografía social, específicamente en la elaboración de mapas como medio para reconocer experiencias, narrar historias colectivas, identificar tránsitos y actores que dan cuenta de la vida de las familias de los niños y niñas de la primera infancia.

El territorio colombiano ha sido nombrado desde un discurso dominante de violencia; se ha difundido una visión que impide identificar los movimientos y maneras de reexistir de las comunidades que lo han habitado. Como ejemplo, está el discurso dominante en las escuelas que están en contextos de conflicto armado, a partir de una reproducción de las jerarquías de poder que se han ubicado como únicos discursos sin reconocer otras perspectivas decoloniales, desde las cuales, a

partir de la propia riqueza e identidad cultural, es posible usar la creatividad para reinventar el mundo (Freire, 1996, citado por Alvarado et al., 2012) haciendo de las escuelas territorios de paz. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 38)

Esta apuesta de reconstrucción de la memoria permite en particular que las familias de los niños y niñas de la primera infancia no solo reconozcan los hechos de violencia y la vulneración de sus derechos a causa del conflicto armado que hizo que dejaran sus territorios, sino también les permite reconocer y valorar las experiencias de lucha y reparación de sus derechos, los agenciamientos políticos y los tránsitos que les han permitido seguir viviendo.

Externalización de la violencia. Desde la cultura occidental, se crean nuevos discursos dominantes o hegemónicos, que llevan a nombrarnos desde aspectos deficitarios y dominantes al no estar en los modelos normativos o al deber ser de estos lentes (Gergen, 2007).

En el trabajo de *Convidarte para la paz*, con los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias que han sido desplazadas del conflicto armado o afectadas por otras violencias, se identifican algunos relatos hegemónicos en sus formas de relacionarse desde un margen de la violencia, en el cual internalizan dichos discursos en los diferentes contextos de sus vidas cotidianas. Estas formas de narrarse donde priman la violencia y los discursos deficitarios, restringen en ellos y ellas sus posibilidades de ser y alejar otras formas apreciativas de relacionarse.

Es desde estas experiencias y narrativas que *Convidarte para la paz* identifica, en los niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales, diferentes formas de nombrarse que desde la reflexión, el diálogo y el juego, dialogan con otras perspectivas desde los aprendizajes y potenciales identificados en sus historias, que les permiten resistir y reexistir desde sus potencialidades individuales, hacia un aporte para la construcción de paz, transformaciones que se logran desde la externalización de la violencia expuesta por Ospina-Alvarado (2015). Asimismo, retoma la propuesta de externalización del problema de White y Epston (1993) y Ospina-Alvarado et al. (2020), por medio del potencial de creación de realidades sociales que se encuentra en el lenguaje, en donde se propone la construcción del problema como externo a las personas y sus experiencias y rechaza la posición de considerar el problema como inherente a los actores.

Orientación a las potencias. Dentro de los contextos de violencia que han vivido las familias, los niños y niñas de la primera infancia, se expresan las resistencias y potencialidades que aportan a maneras colectivas de reexistir más allá de la violencia, al dar prioridad al fortalecimiento de los *potenciales del desarrollo humano* de ellos y ellas. Lo anterior cuenta con bases teóricas del construccionismo social desde Gergen (2007, 2009); de la socialización política y las perspectivas alternativas del desarrollo humano planteadas por Alvarado et al. (2012) y Ospina-Alvarado (2015) junto a la sociología de las emergencias de De Sousa (2011).

Las perspectivas alternativas del desarrollo humano reflexionan desde una mirada que trasciende lo normativo, biológico y lineal del desarrollo hacia una mirada del reconocimiento de las potencias, saberes y experiencias de los niños y las niñas de la primera infancia en su proceso de la construcción del nosotros. La socialización política aporta a esta propuesta la participación de los niños, niñas y agentes relacionales en la construcción de lo público como actores políticos con capacidad de agencia, en la construcción social alejada de la violencia (Alvarado et al., 2012). El aporte, desde el construccionismo social, se centra en la importancia de reflexionar sobre el impacto del lenguaje en las formas como nos relacionamos, desde una propuesta enfocada a la deconstrucción de rótulos que patologizan y aportan nuevas formas de relacionarse desde el agenciamiento (Gergen, 2007).

Los Programas de *Niños, niñas y jóvenes constructores de paz* junto a *Convidarte para la paz*, desarrollan en su trayectoria apuestas desde el despliegue de diferentes potenciales para la construcción de paz, siendo los primeros de ellos los potenciales afectivo, ético, comunicativo, creativo para la transformación de conflictos y político en los niños y las niñas para la construcción de paz y el aporte de nuevos potenciales desde *Convidarte para la paz* como el *potencial de vida y del cuerpo, espiritual, de cuidado de la naturaleza, cognitivo, lúdico y de exploración*, en los niños y niñas de la primera infancia y agentes relacionales (Ospina-Alvarado et al., 2020).

Potenciales efectivos, de vida y del cuerpo. Trabaja la importancia de reconocerse en el otro desde la afectividad. Está presente en los espacios donde los sujetos se relacionan, aportando a un reconocimiento del otro desde las diferencias étnicas, culturales, sociales religiosas o políticas basadas en el respeto, el amor y el compartir.

Este potencial se desarrolla desde las expresiones de los niños, las niñas y agentes educativas y que van dirigidas hacia el autocuidado; a su vez, se relaciona con el respeto y el cuidado que tienen hacia su cuerpo desde lo físico y cualidades como el amor, el cuidado y reconocimiento de lo otro y los otros.

Potenciales éticos, espiritual y de cuidado de la naturaleza. Potencial ético desde el reconocimiento de diferencias y similitudes en sus diferentes entornos (social, comunitario y educativo), desde acciones pensadas hacia el bienestar de las y los otros. Se retoman criterios como reparación, solidaridad o indignación desde prácticas transformadoras que aporten a la construcción de paz (Ospina-Alvarado, 2015).

Desde este potencial, los niños y las niñas conocen que sus acciones transforman y tienen efecto en cada uno de los escenarios en los que participan, identificando cómo estas acciones afectan a sus pares, sus familias, sus agentes educativas y la comunidad, reconociendo, a partir de la ampliación de su círculo ético, que hay un bienestar que va más allá de ellos mismos. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 45)

Desde este potencial, los niños y las niñas de la primera infancia reconocen que en sus acciones prima el cuidado y el respeto por lo otro y los otros, ampliando su círculo ético donde identifican a los animales y la naturaleza; así mismo, se reconocen desde contextos rurales que hacen parte de sus experiencias de vida. Por último, se hace referencia al potencial espiritual como el apoyo a familias desde sus creencias más allá de las instituciones religiosas, como herramientas para la transformación de conflictos y seguir, a pesar de la violencia marcada en sus contextos, junto a estrategias de construcción de paz (Ospina-Alvarado, 2015).

Potenciales comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos. En el proceso del programa se reconocen los diferentes recursos, desarrollados por los niños y las niñas de la primera infancia, para la transformación de conflictos dentro de los escenarios familiares, educativos y comunitarios; herramientas que hacen parte del potencial creativo, el cual permite, desde el arte, comprender que hay diferentes formas de crear y transformar sus diferentes contextos. Dichas formas creativas se anidan con el reconocimiento de los conflictos identificados en los contextos de los sujetos, que requieren una interac-

ción y comprensión para ser transformados en procesos constructivos y así alejar la violencia de ellas y ellos.

De esta forma, los niños y las niñas de la primera infancia logran reconstruir las experiencias vividas por medio de diferentes formas de expresión como la fotografía, el movimiento, la danza, el teatro y la música, entre otros. Estas herramientas han sido utilizadas para crear nuevas formas de narrar sus historias, ideas y sentimientos para, así, poder transformar las experiencias donde la violencia ha estado presente en acciones promotoras de construcción de paz.

En línea con lo anterior, el potencial comunicativo aborda todas las formas de interacción más allá de la oralidad, donde las múltiples expresiones, mencionadas anteriormente, hacen parte esencial de las expresiones de la primera infancia, desde donde se construyen prácticas relacionales que llevan a nuevos canales de comunicación entre ellos y ellas, fortaleciéndolos como sujetos en sus historias y contextos (Alvarado et al., 2012).

Finalmente, el potencial cognitivo hace alusión a la capacidad que tienen los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, para comprender a las y los otros, reconociendo y respetando las diversas voces, con una invitación permanente a ponerse en el lugar del otro para transformar los conflictos que se dan en los escenarios cotidianos.

Potenciales lúdicos y de exploración. Los múltiples lenguajes expresivos, como la literatura, el juego, la exploración de sentidos y el arte, son para el programa las estrategias lúdico-pedagógicas que permiten el despliegue de los potenciales para la construcción de paz en la primera infancia y la construcción de significados con otros para la transformación de realidades. De esta forma, el potencial lúdico para el Programa de *Convidarte para la paz* permite la participación y relaciones entre los niños y las niñas, desde el juego, como un posibilitador de relaciones basadas en el afecto, el compartir, el respeto y el reconocimiento de la diferencia en sus relaciones entre pares.

En el marco de algunos procesos de investigación de este programa, se ha resaltado que la exploración y lo lúdico se convierten en una posibilidad para construir paz, en especial para los niños y las niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 50)

Por otro lado, el potencial de exploración se despliega desde los primeros años de vida de los niños y las niñas, donde la búsqueda y la interacción con las y los otros y lo otro aporta a la construcción de sentidos, invitándolos a cuestionar realidades, sentidos, como sujetos constructores de paz dentro de sus contextos sociales, familiares y educativos.

Potencial político. El potencial político hace parte de la primera infancia, desde el reconocimiento de la autonomía, la exploración y la creación para indagar cada cosa más allá de lo visible, y proponer otras formas de diálogos y conocimientos con sus pares y agentes relacionales que superen las miradas adultocéntricas que se han estandarizado (Ospina-Alvarado et al., 2016; Ospina-Alvarado et al., 2020).

Así mismo, relaciona la capacidad de transformación de las decisiones y acciones para la construcción de sus historias desde los diálogos colectivos con pares, agentes educativas y familias, que les permite reconocerse como sujetos políticos con participación y voz. Por otro lado, este potencial fortalece la acción colectiva de niños y niñas de la primera infancia donde el bien común hace parte del interés por el bienestar de sus agentes relacionales, de los diferentes contextos, entendiendo a los niños y las niñas como sujetos políticos y actores sociales capaces de transformar sus contextos.

Construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras. Para el desarrollo de este último momento, es necesario el despliegue de los potenciales abordados anteriormente, dado que, desde allí, los niños y las niñas de la primera infancia se configuran como sujetos políticos capaces de construir futuros orientados a la construcción de paz, al partir de sus experiencias presentes.

Esta propuesta educativa ha permitido transitar de las historias dominantes de la violencia a las múltiples historias alternativas que hacen parte de las experiencias vitales de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida y sus familias, evidenciando no solo las múltiples afectaciones que han sufrido a causa de las violencias, sino también sus formas de resistencia para continuar, pese a todo. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 53)

Por tanto, la construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras permite el agenciamiento político de los niños, niñas y sus agentes relacionales en que se distancian de los rela-

tos de violencia, para centrarse en miradas alternativas que permitan la construcción de paz desde sus relaciones y experiencias cotidianas.

Bases teóricas

Se hace necesario un acercamiento al final de los años 90 para pensar en las infancias desde las investigaciones realizadas que dieron lugar significativo a la primera infancia, y que permiten las lecturas tradicionales de la fundamentación de los niños y las niñas como estadio crítico de desarrollo, como lo señalan las neurociencias y los estudios económicos, para centrarse en el posicionamiento de los niños y las niñas desde la perspectiva de derechos y al reconocimiento como sujetos políticos con capacidad de agencia.

Desde esta perspectiva, la primera infancia se ha fijado en las agendas académicas y de política pública, a partir de la promoción de procesos de protección en el desarrollo de los niños y las niñas desde sus primeros años.

En este sentido, el Programa *Convidarte para la paz*, desde una mirada sistémica, compleja e interaccional, reconoce a los niños y las niñas de la primera infancia desde sus contextos relacionales, sociales, culturales, políticos y económicos, haciendo hincapié en las tramas relacionales que involucran a sus familias, sus instituciones educativas y las comunidades de las cuales hacen parte. Como lo plantea Gergen (2007):

Los sujetos sociales se construyen a partir de los procesos dialógicos y en las relaciones en las que participan. Por tanto, las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas se construyen en las relaciones y en las prácticas sociales y culturales, influenciadas por el lenguaje, las representaciones sociales y los imaginarios. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 26)

Al partir de esta premisa, el programa percibe a los niños y las niñas desde sus primeros años como sujetos de derechos. Así mismo, da importancia y valor al papel de los actores y sus contextos (familias, agentes educativas, pares, agentes comunitarios), ya que, a través de la participación activa de ellas y ellos en relación con sus agentes relacionales, se generan alternativas transformadoras en sus entornos; es decir, son sujetos políticos, con potencias y potencialidades capaces de agenciar procesos alternativos a aquellos que reproducen las violencias.

Convidarte para la paz se ocupa en abordar desde una mirada compleja las relaciones que los niños y las niñas gestan con sus agentes socializadores, considerándolos actores activos en sus contextos, y superando la lectura tradicional que fragmenta las construcciones, los sentidos, las interacciones y las prácticas, de ellas y ellos, desde una mirada adultocéntrica. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 26)

Así mismo, la perspectiva que expone el programa estimula a entretelar diálogos bidireccionales entre las agentes educativas y las familias de los niños y las niñas, pues entiende que no son actores completamente independientes, sino que tienen apuestas comunes. Por tal razón, el trabajo en torno a la primera infancia se ha desarrollado con y para ellas y ellos, contrario a las lecturas tradicionales que centran una mirada en la experiencia del adulto sobre los niños y las niñas.

Convidarte para la paz admite que las subjetividades de los niños y las niñas se construyen en las prácticas dialógicas de las que participan, resaltando el valor del lenguaje como generador de realidades. De ahí que sea fundamental que se nombren y sean reconocidos, tanto por ellos mismos y ellas mismas como por sus agentes relacionales, desde las potencias y no desde las carencias, para contribuir a su constitución como sujetos políticos que aportan a la construcción de paz. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 33)

Por otro lado, la experiencia de *Convidarte para la paz* ha señalado la importancia de fortalecer los procesos de construcción de paz con la participación activa de los niños y las niñas desde sus primeros años; igualmente, la relevancia de vincular sus familias, agentes educativas y agentes comunitarios, en el despliegue de las capacidades, potencias, fortalezas, recursos, potencialidades y las posibilidades, como ciudadanos que cooperan en la comprensión y la experiencia relacional de prácticas de paz desde la cotidianidad. Este despliegue relacional y colectivo ha permitido la aproximación a la paz como acción encarnada en los sujetos, que se configura de manera cotidiana y no como un estado final, trascendiendo las visiones de la paz centradas en la ausencia de conflictos, para asumirla, como lo ha propuesto Muñoz (2008), un proceso inacabado; como lo ha señalado Lederach (2014), un horizonte futuro que se empieza a construir en el presente; y como lo han argumentado Alvarado et al. (2012), una construcción constante, el devenir

que implica la relación entre el pasado, el presente y el futuro, y que toma las capacidades de los seres humanos como un insumo vital para transformar la realidad desde sus acciones cotidianas (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 32).

Por tanto, afirmar las potencias y la capacidad de agencia de los niños, las niñas y de sus agentes relacionales, es una apuesta por la construcción de paz, ya que se hace necesaria la transformación de relaciones hegemónicas, en las cuales se invisibiliza y se victimiza al otro; a co-construir nuevas formas de relacionamiento y dirigir la atención a los recursos y las potencias individuales que posibilitan mejores condiciones de vida colectiva, a través del reconocimiento de la pluralidad y del trabajo conjunto, en pro del bienestar de todas y todos, como una acción creativa que reconfigura el espacio público.

La paz generativa hace énfasis en los recursos, las fortalezas, las potencias y las potencialidades o posibilidades de los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos políticos, desde una mirada apreciativa, generativa y orientada al agenciamiento de los sujetos, que rompe con las perspectivas victimizantes, a través de un proceso reflexivo que favorece la resignificación de experiencias. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 33)

En este orden de ideas, y de acuerdo con varios autores (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2018), el Programa *Convidarte para la paz* desarrolla la conceptualización de paz generativa, la cual pone en el centro las relaciones y el uso del lenguaje como dinámicas fundamentales en la construcción de realidades alternas a la violencia, a partir de los entornos cotidianos como la familia, la escuela y el barrio, además de otros contextos comunitarios en los que sea posible la interacción entre generaciones basadas en el reconocimiento del otro como un sujeto activo en la construcción de futuros alternativos, mediante prácticas de solidaridad, afecto y cuidado (Ospina-Alvarado et al., 2020).

La paz generativa, como aproximación práctica a la construcción de paz, propone la externalización de la violencia, su identificación como un ente externo a la vida de los niños, las niñas y a sus relaciones, y no como la totalidad de su existencia, reconociendo tanto los modos en los que la violencia

ha afectado la vida de los niños y las niñas, y sus relaciones con sus familias y agentes educativas y comunitarios, como los modos en los que ellos y ellas, con su participación activa en las relaciones, han logrado resistirse a la violencia y proponer modos de relacionamiento más cercanos a la paz. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 34)

Finalmente, la paz generativa plantea la importancia de incorporar las potencias, las experiencias, las capacidades y los aprendizajes resignificados en comunidad, como aquellas prácticas emergentes en la cotidianidad que les permitió de algún modo comprender sus entornos relacionales y construir conjuntamente narrativas alternativas, que posibilitan otras maneras de configurar las historias pasadas, presentes y futuras.

El estudio

Enfoque metodológico y tipo de estudio

El proyecto parte del interés por comprender el papel de los *potenciales del desarrollo humano* en la construcción de paz, con la participación de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales. De ahí que la estrategia *Convidarte para la paz* se implementara partiendo de las herramientas de la investigación social participativa y como apuesta académica y social enfocada en el fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz, con los que cuentan los niños, las niñas y sus agentes socializadores. La pregunta ¿Cuál es el impacto de los *potenciales del desarrollo humano* en los procesos de construcción de paz con participación de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales, en Manizales, Soacha y la subregión de Urabá?, se constituye en el eje central de la investigación, como se explicita en el planteamiento del proyecto (Ospina-Alvarado y Alvarado, 2017). Para esclarecer esta interrogante, se acude a un enfoque de corte mixto (cuantitativo-cualitativo) que permitió abordar el problema desde dos perspectivas, de forma complementaria, ampliando su comprensión (Hernández et al., 2010).

Para observar el impacto de la estrategia, se utilizó un diseño longitudinal cuasiexperimental sin grupo control, con prueba diagnóstica inicial, programa integrado al entorno educativo, en un periodo de 12

meses, y finalmente una evaluación final. Los instrumentos utilizados en las etapas diagnósticas fueron diseñados y adaptados por el grupo de investigadoras, para situar en una escala de despliegue de 0 a 100 las diferentes variables y dimensiones que dan cuenta de los posibles impactos del Programa *Convidarte para la paz*.

Operación de categorías, variables e indicadores. Inicialmente, el levantamiento de información secundaria, la identificación de estudios previos tanto cualitativos como cuantitativos con relación a la primera infancia y los procesos de construcción de paz, y el reconocimiento del contexto y la población involucrada, permitió a las investigadoras la construcción de indicadores cualitativos y cuantitativos, así como de instrumentos y talleres lúdico-creativos para su observación y pilotaje. De esta manera se facilitó la identificación en los y las participantes, niños y niñas de la primera infancia, familias y agentes educativos, los aportes de la estrategia *Convidarte para la paz* en el fortalecimiento de los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz, sus procesos relacionales y sus procesos de memoria y proyección a futuros posibles, en una vida digna y en paz para todos y todas.

Los instrumentos de valoración inicial y final se articulan alrededor de cuatro grandes categorías de estudio comunes para los tres grupos de trabajo. La categoría *Potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz contiene cinco variables que agrupan los potenciales: *afectivo de vida y del cuerpo; ético, espiritual y del cuidado de la naturaleza; creativo para la transformación de conflictos, cognitivo y comunicativo; lúdico y de exploración; y político*. Cada variable es observada desde un grupo de indicadores específicos que dan cuenta del nivel de despliegue de los potenciales que expresan los niños y las niñas en el marco de los talleres lúdicos y creativos, las familias sobre los niños y las niñas y sobre ellas mismas, y las agentes educativas sobre sí mismas, su labor pedagógica y sobre los niños y las niñas.

La categoría *Memoria* contiene una variable del mismo nombre que se observa a partir de indicadores que dan cuenta de los procesos de reconocimiento de memorias propias y familiares. Como lo refiere Ospina-Alvarado (2015), lo fundamental de la memoria es que las y los participantes recuerdan el pasado, lo narran y explican de manera clara, y lo refieren desde sus tejidos familiares y sociales, pues tienen en cuenta la biografía familiar y el contexto sociopolítico de Colombia. Cuando lo vivido genera afectación negativa, hacen uso del derecho al olvido

y son capaces de resignificar lo vivido desde los aprendizajes presentes que dotan de un nuevo sentido a la memoria, en función de una oportunidad de construcción de paz. La categoría *Proyección a futuro*, de forma similar a *Memoria*, contiene una variable del mismo nombre que se observa a partir de indicadores que dan cuenta de prácticas, actitudes y relaciones en las que las y los participantes se proyectan al futuro; lo construyen como un horizonte que se empieza a gestar desde el presente y relacionan las posibilidades futuras con la construcción de justicia, bienestar y paz con los otros y las otras en su contexto. Como en el caso de las variables anteriores, la memoria y la proyección a futuro se explora en los niños y las niñas desde los cuestionarios, a partir de actividades creativas y juegos de asociación, y en las familias y agentes por medio de preguntas con opciones de respuesta con escala valorativa.

Finalmente, la categoría *Relaciones y participación para la construcción de paz* se trabaja de manera particular para cada grupo participante. Para el caso de los niños y las niñas, la categoría está contenida en tres dimensiones que forman parte de cada variable: *relación consigo mismo*; *relación con los otros* y *relación con lo otro*. Es así como cada taller o actividad de observación de potenciales, memoria o proyección a futuro, están atravesadas por la observación de las variables puestas en juego con las relaciones hacia dentro y hacia afuera con sus pares, maestras, familia, barrio o comunidad, animales, naturaleza y los objetos que los rodean.

En el caso de las familias, con relación a los niños y las niñas, la categoría contiene cuatro variables: *percepciones de las familias acerca de los niños y las niñas* (sentidos de las familias acerca de sus hijos); *percepciones de las familias en torno a las relaciones familiares*; *percepciones de las familias en torno a las relaciones que los niños y las niñas mantienen en su institución educativa*; y *percepciones de las familias en torno a las relaciones que los niños y las niñas mantienen en el entorno comunitario y barrial*.

Para el caso de las familias sobre sí mismas, la categoría contiene tres variables: *percepciones de las familias acerca de ellas mismas* (sentidos de las familias acerca de sí mismas); *percepciones de las familias en torno a las relaciones que ellas tienen en el CDI o institución educativa de sus hijos*; y *percepciones de las familias sobre las relaciones que ellas mantienen en el entorno comunitario y barrial*. Cada variable es observada por medio de indicadores reflejados en una serie de preguntas, con

2 o 4 opciones de respuesta que se computan dentro de una escala de valoración.

La categoría *Relaciones y participación para la construcción de paz*, en el instrumento para las agentes educativas, contiene tres variables: *sentidos de vida como maestra en su contexto*; *práctica pedagógica en contexto*; y *percepciones de participación y relaciones en los ambientes educativo y comunitario de las maestras*. Las tres variables son observadas a través de preguntas de selección múltiple y preguntas con respuesta en escala de Likert de cinco niveles.

Población participante

En el trabajo de campo se contó con la participación de 77 niños (63,6%) y 44 niñas (36,4%) de la primera infancia, vinculados a tres Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y dos programas de transición, ubicados en los municipios de: Manizales zonas urbana y rural; Soacha área urbana conurbada con la del Distrito Capital de Bogotá; y Apartadó en la subregión del Urabá antioqueño (ver Tabla 1). Aquellos vinculados a los CDI cursaban los grados de jardín A (17,4%), jardín B (19%) y prejardín (23,1%); y los inscritos en una institución educativa primaria cursaban su año de transición (40,5%). Los niños y niñas se ubicaron en el rango de edades entre 4 y 6 años, con una media de 4,44 años y una desviación estándar 0,619 (moda 4 años). La participación de los niños y las niñas, contó con la autorización de sus padres o acudientes, bajo consentimientos y asentimientos informados para ellos y ellas.

Tabla 1. Descripción de la muestra por ciudades

Municipio		Sexo		Total
		F	M	
Manizales	Recuento	29	40	69
	%	42,0%	58,0%	100,0%
Soacha	Recuento	5	23	28
	%	17,9%	82,1%	100,0%
Apartadó	Recuento	10	14	24
	%	41,7%	58,3%	100,0%
Total	Recuento	44	77	121
	%	36,4%	63,6%	100,0%

También se convocaron a los padres, madres o acudientes de los niños y niñas participantes, en representación de sus familias; 52 familias iniciaron el programa y lo terminaron 29; sin embargo, solo 19 familias estuvieron presentes en ambos procesos diagnósticos. De estas 19, 15 pertenecen al municipio de Manizales (12 de la zona rural y 3 de la zona urbana) correspondiente al 79% del grupo, y 4 al municipio de Soacha con el 21%. Las familias participantes manifiestan pertenecer a núcleos familiares conformados entre 2 a 6 miembros; en promedio, 4 personas forman su núcleo familiar cercano. Los miembros que se relacionan son principalmente padres, abuelos y hermanos.

Las agentes educativas de los niños y las niñas también fueron parte fundamental del proceso. Iniciaron el programa 38 y lo terminaron 24; solo 22 estuvieron presentes durante las etapas diagnósticas, 12 de Manizales (11 de la zona urbana y 1 de la zona rural) lo que corresponde al 54,5% del grupo; 7 de Soacha, correspondiente al 31,8%; y 3 de Apartadó, con el 13,6%. Las mujeres están en un rango de edad entre los 20 y 60 años, con media de 38 años y con una desviación estándar de 11,709. En su mayoría, el grupo tiene una educación técnica (58%) con formación de auxiliar pedagógica, seguido de un 15% de normalistas y licenciadas en educación preescolar o pedagogía infantil en igual proporción (15%). El 8% manifiestan ser egresadas de un programa de licenciatura, y solo una agente del grupo tiene formación de posgrado a nivel de maestría en Neuropsicología y Educación.

Levantamiento de la información

Para los niños y las niñas se contó con el diseño y la implementación de siete talleres, con propósito evaluativo, que se aplicaron al inicio y al final del proyecto *Convidarte para la paz*, a fin de observar los indicadores para cada variable de interés de las mencionadas anteriormente.

- Taller el espejo mágico: potenciales afectivos, de vida y del cuerpo.
- Taller experiencia del cuidado: potenciales éticos, espiritual, del cuidado de la naturaleza y cognitivo.
- Taller fotovoz: potenciales creativos para la transformación de conflictos, cognitivos y comunicativos.
- Taller el globo piñata juguetón: potenciales lúdicos y de exploración.
- Taller la casa común: potencial político.

- Taller viajando en el tiempo: orientación a futuro.
- Cartografías: potencial de memoria.

Al final de cada prueba, se consolidó la información del grupo y se aplicaron los criterios de evaluación a cada variable de forma independiente, a cada categoría como agrupación de variables y a la estrategia Convidarte en general (Tabla 2). Para la valoración de la estrategia cada variable tuvo el mismo peso.

Tabla 2. Variables creadas para el análisis de datos para niños y niñas de la primera infancia

Criterios de valoración	Latencia	Existencia	Apropiación
Definición	Se refiere a los potenciales, la memoria y la proyección a futuro, en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña, pero no los han desplegado.	Se refiere a la identificación de los potenciales, la memoria y la proyección a futuro, en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña, los cuales se evidencian de manera parcial.	Se refiere a un despliegue de los potenciales, la memoria y la proyección a futuro, en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña, evidente en sus actitudes, percepciones y acciones que contribuyen a la construcción de paz.
Puntajes	17,5	52,5	87,5
Rango	de 0 a 35	mayor a 35 hasta 70	mayor a 70 hasta 100

Nota: Escala de medida de despliegue de las variables calculadas a partir de las dimensiones observadas en los talleres lúdico-creativos para niños y niñas.

Para las familias se diseñaron y aplicaron dos instrumentos tipo cuestionario; el primero indaga por las percepciones de las familias sobre sus hijos e hijas en función de las cuatro categorías de interés evaluadas desde once variables, cada variable con sus indicadores (entre 1 y 3). El segundo cuestionario se pregunta por las percepciones de las familias sobre sí mismas, desde las cuatro categorías de estudio, evaluadas por medio de diez variables con sus indicadores (entre 1 y 3). Después de la consolidación de los cuestionarios del grupo, se aplicó la escala para la valoración de cada variable independiente, agrupación de variables y el programa Convidarte en general, bajo los parámetros explícitos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Descripción de las variables creadas para el análisis de datos para las familias

Criterios de evaluación	Reproducción de las violencias	Mirada de la carencia o el déficit	Mirada apreciativa o proactiva	Expresiones de agenciamiento, paz y solidaridad
Definición	La familia refiere de los niños y las niñas o de sí mismas, expresiones que reproducen las violencias dentro de sus hogares, con el barrio, con el CDI, y en la comunidad.	La familia refiere de los niños y las niñas o de sí mismas, expresiones deficitarias o carenciales en sus actitudes y relaciones dentro de sus hogares, con el barrio, con el CDI y en la comunidad.	La familia refiere de los niños y las niñas o de sí mismas, expresiones apreciativas y proactivas en sus actitudes y relaciones dentro de sus hogares, con el barrio, con el CDI y en la comunidad.	La familia refiere de los niños y las niñas o de sí mismas, expresiones orientadas a la agencia, la solidaridad y la construcción de paz dentro de sus hogares, con el barrio, con el CDI y en la comunidad.
Puntajes	12,5 25	37,5	62,5 75	78,5
Rango	(0-25)	(25-50)	(50-75)	(75-100)

Nota: Escala de medida de despliegue de las variables calculadas a partir de los indicadores observados en las respuestas a los cuestionarios diligenciados por el acudiente.

Para el grupo de agentes, se diseñó un instrumento tipo cuestionario conformado principalmente por preguntas con respuestas en escala de Likert de 3 y 5 niveles, y algunas pocas preguntas de selección múltiple para mostrar tendencias. Las preguntas se agruparon en doce variables que dan cuenta de las cuatro categorías de interés del proyecto, puestas en relación con las percepciones de las agentes educativas sobre sí mismas, su contexto y su rol pedagógico (primeras nueve variables); y en menor medida (tres variables) sobre las actitudes y prácticas que identifican las agentes educativas en los niños y niñas de la primera infancia. En este instrumento la variable proyección a futuro no se encuentra separada, sino que se entremezcla con la variable memoria (Tablas 4 y 5).

La operacionalización de este instrumento se realizó en dos partes: la primera, para las nueve variables que tratan sobre agentes educativas y el modelo evaluativo de los instrumentos de familias; y la segunda, para las tres variables que tratan sobre los niños y las niñas de la primera infancia (*potenciales afectivo, de vida y del cuerpo; potenciales lúdico y de exploración; y potenciales creativos para la transformación de conflictos, cognitivo y comunicativo*), que sigue el modelo evaluativo del instrumento de niños y niñas. Para la evaluación de la estrategia completa en agentes, solo se tuvieron en cuenta las nueve variables que hablan de sí misma, puesto que las variables que tratan sobre los niños y las niñas no poseen información suficiente que refleje los impactos de todo el proyecto *Convidarte para la paz* (Tablas 4 y 5).

Tabla 4. Descripción de las variables creadas para el análisis de datos para agentes educativos. Instrumento de agentes educativos v1-v9

Criterios de evaluación	Reproducción de las violencias	Mirada de la carencia o el déficit	Mirada apreciativa o proactiva	Expresiones de agenciamiento, paz y solidaridad
Definición	La agente refiere de sí misma expresiones, actitudes y prácticas que reproducen las violencias con los niños y niñas, las familias, con la comunidad educativa y en su contexto local.	La agente refiere de sí misma y del ambiente educativo, actitudes, expresiones y prácticas deficitarias o carenciales en sus relaciones con los niños y niñas, las familias y la comunidad.	La agente refiere de sí misma y del ambiente educativo, expresiones, actitudes y prácticas apreciativas y proactivas en sus relaciones con los niños y niñas, las familias y la comunidad.	La agente refiere de sí misma, expresiones orientadas a la agencia, la solidaridad y la construcción de paz dentro de sus relaciones con los niños y niñas, las familias, con el CDI, y en la comunidad.
Rango	(0-25)	(25-50)	(50-75)	(75-100)

Tabla 5. Instrumento de agentes educativos v10 - v12

Criterios de valoración	Latencia	Existencia	Apropiación
Definición	La agente se refiere a la identificación de los potenciales en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña, pero no los ha desplegado.	La agente se refiere a la identificación de los potenciales en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña, los cuales se evidencian de manera parcial.	La agente se refiere a un despliegue de los potenciales en el marco de las relaciones que tienen el niño y la niña evidente en sus actitudes, percepciones y acciones que contribuyen a la construcción de paz.
Rango	(0-35)	(35 -70)	(70-100)

Nota: Escala de medida de despliegue de las variables, calculadas a partir de los indicadores agrupados y observados en los puntajes Likert de las respuestas a los cuestionarios diligenciados por la agente educativa.

Procesamiento y análisis de la información

En el procesamiento de la información recolectada durante las pruebas diagnósticas y los talleres lúdico-creativos se utilizaron escalas de operacionalización de los indicadores, formatos consolidados en Excel® y el software de análisis estadístico IBM SPSS®. Cada instrumento contó con su propia escala de operacionalización en el rango de 0 a 100, buscando el mejor acople a la naturaleza de la observación, ya sea por pregunta de opción múltiple en escala de Likert de 3 o 5 niveles cuando se trató del instrumento de las agentes; promedios pesados por grupo situados en cuatro niveles de despliegue para los instrumentos de las familias; o dimensiones observadas en escala de tres niveles por medio de talleres lúdicos-creativos, en solitario o en grupo, para los niños y las niñas.

Los formatos consolidados permitieron agrupar los indicadores por variable de estudio y hacer un mejor seguimiento de la continuidad de cada participante. Finalmente, para el análisis de las variables y el cálculo de las diferencias significativas entre las pruebas diagnósticas de los grupos, se utilizaron las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov para los niños y niñas que suman 121 casos válidos de estudio, y Shapiro Wilk para los grupos de familias y agentes educativas que suman menos de 30 casos válidos cada uno. Las anteriores pruebas determinaron la naturaleza paramétrica o no paramétrica de las variables dependientes, punto de partida para la evaluación de la diferencia significativa con la prueba T-Student de muestras relacionadas o con el Test de Wilcoxon. Para algunas preguntas de selección múltiple en el instrumento de agentes, se evaluaron las tendencias y el posible cambio en ellas con la prueba Chi-X². En todos los test de homogeneidad se trabajó con un Sigma (p) de 0,05 (5%), para un intervalo de confianza para la media (T-Student o X²) y mediana (Wilcoxon) del 95%.

Los resultados de estas diferencias por variables, categorías que las agrupan y en general de la estrategia *Convidarte para la paz*, se presentan en contraste con las observaciones resultantes de los talleres formativos y actividades de participación conjunta de los grupos en los diferentes lugares de ejecución del proyecto.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO.
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* 16(54), 17-39. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes/CELSO. <https://tinyurl.com/phpz2wt5>
- Gergen, K. (2009). *Relational Being*. York Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Lederach, J. P. (2014). *The Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation of the Guiding Principles by a Pioneer in the Field*. Good Books.
- Muñoz, F. (2008). *La paz. Manual de paz y conflictos*. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. (Vol. 2, pp. 34-53). Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz* (81), 26-29. <https://tinyurl.com/yr3hb94w>
- Ospina-Alvarado, M. C. y Alvarado, S. V. (2017). *Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales (Proyecto de investigación)*. GTA. Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Universidad de Manizales-CINDE).
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F. y Fajardo, M. A. (2018). Paz generativa con niños y niñas: Apuesta performativa, política y popular. En A. K. Runge-Peña (Ed.), *Una lectura de los niños y las niñas desde la educación*. Siglo del Hombre Editores, CINDE, Universidad de Manizales.

- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L. M., Alvarado, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020). *Convidarte para la paz*. Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas. CINDE-Universidad de Manizales. <https://tinyurl.com/2wp79e3s>
- White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Paidós.

Capítulo 2

Contexto

Notas en torno a una lectura en contexto

Un proceso de investigación enfocado en las infancias, en tres contextos de un país como Colombia, nos provoca preguntar por los contextos en los que actuamos. En el marco del proceso investigativo *Convidarte para la paz*, partimos de una afirmación que abre la exploración entre acciones, encuentros y modos de comprensión,

En el contexto colombiano, los niños y niñas de la primera infancia han sido invisibilizados y no han sido asumidos como sujetos políticos capaces de aportar por medio de sus procesos relacionales a la construcción de las paces, incluidos aquellos que han sido víctimas del conflicto armado colombiano. En este sentido, sus familias han sido también identificadas como víctimas o victimarias, lo cual ha llevado a desconocer las potencias individuales y colectivas presentes en escenarios de socialización y participación de los niños y niñas, desde sus primeros años y sus familias. (Ospina-Alvarado et al., 2020, p. 2)

Pero es importante preguntarnos sobre el contexto del que hablamos ¿cuál es la lectura que nos convoca esta afirmación?, ¿qué apuntes, perspectivas fueron posibles de identificar en una búsqueda como la

que hemos convocado?, ¿cómo transitar a la comprensión del contexto de negaciones, de desarraigos, borramientos culturales y territoriales, del olvido de nuestras maneras de ser en el lugar?

Nuestro camino es comprender el papel de los *potenciales del desarrollo humano* en la construcción de paz en Manizales, Soacha y Apartadó. Cabe preguntarnos: ¿cómo los quiebres y las potencias emergen del proceso de comprensión del lugar y cómo en ellos se configuran las maneras de existir de los niños y las niñas, sus familias y se hacen posibles los procesos educativos en su diversidad?

La descripción a continuación reconoce las historias de ocupación y configuración de los lugares que inciden en las posibilidades de interacción social, en la convivencia y en la construcción y emergencia de lazos de solidaridad.

Caminos recorridos

Las experiencias de campo y los talleres que realizamos se convirtieron en maneras de dejar entrever los procesos por los que las invisibilidades han sido construidas y así acercarnos a sentir las maneras de conexión de las múltiples voces y maneras de entender el vivir, que han permanecido y que pueden emerger. Es así como la idea de construcción del contexto se propone como reconocimiento en el proceso con las comunidades participantes. Exploramos así resonancias, aportando a la comprensión de cómo los silenciamientos y cooptaciones de las maneras de ser erguidas y en creación han sido construidas históricamente.

Para el proceso investigativo, se configuró un escenario de visibilización de situaciones asociadas a los contextos de nuestro país, atravesados por el conflicto en su diversidad. La inclusión de realidades distantes culturales, sociales y territorialmente, aporta a la construcción de una lectura expandida de los modos de nuestras infancias, para los casos en relación en una pregunta por una Colombia, puesta en clave territorial: Soacha, Manizales, Apartadó, en principio, tres modos de poblar, en torno a las maneras de habitar lo urbano y lo rural.

En el proceso fue posible reconocer la necesidad de consolidar el diálogo en clave de reconocimiento de las potencialidades, pero igualmente la apertura a las situaciones de afectación vividas en el marco de violencias diversas y de larga presencia en sus vidas. Los procesos de conversaciones intergeneracionales, las visiones de mundos entre adul-

tos, niños y niñas, donde las voces diversas y enunciadas desde diferentes lugares permitieron consolidar y expandir comprensiones compartidas sobre el territorio, la memoria y las formas de re-existir desde las infancias y juventudes.

Caso Manizales. El proceso de investigación se desarrolló en la zona urbana de Manizales, en dos Centros de Desarrollo Infantil (CDI) ambos ubicados en barrios de la Comuna Ciudadela del Norte –barrio San Sebastián y barrio El Caribe- y en la zona rural en la vereda Km 41, en la Institución Educativa Rural Giovanni Montini. Las condiciones particulares de los sectores rural y urbano presentan, como marca común, la emergencia y consolidación de la vida en condiciones de precarización económica y social, donde la violencia en diferentes formas ha marcado su existencia, como la marginación que lleva a migraciones, asentamientos por toma de tierras, desplazamientos de otras regiones y zonas por conflicto armado y conflicto urbano. Sin embargo, la configuración en estas condiciones también ha generado maneras de relación, redes e intereses, que permiten señalar que los *potenciales del desarrollo humano* se construyen en medio de situaciones de ruptura y marginación, y que dan cuenta de la capacidad de resistencia y reelaboración de las mismas.

La configuración de las condiciones de la vida urbana de Manizales nos acercó a los modos de constitución de estas maneras de habitar el barrio San Sebastián, construido hace 14 años, y el barrio El Caribe que tiene 32 años de fundación. Las condiciones de surgimientos de estos dos espacios responden a condiciones de precarización de la vida. La mayoría de su población son personas desplazadas por diferentes situaciones, que van desde condiciones asociadas a los territorios donde han habitado y las formas de tensión entre poblaciones, así como deslizamientos en zonas de ladera, distintos desastres naturales en la ciudad, desplazamiento urbano por microviolencias y conflicto armado.

Cabe señalar que, a pesar de las complejas situaciones sociales de precarización, estas comunidades han generado modos de resistencia y transformación de las mismas. Es el caso del barrio El Caribe que, a partir de su movilización en 1984, “La Revolución Pacífica del Destejado” en Manizales (Cano, 2017), se reclamó justicia respecto a sus condiciones de poblamiento⁷, además de construcciones de redes de cooperati-

7 El Bajo Caribe se dio como producto de la reubicación de la población afectada por los distintos desastres naturales en la ciudad. Por su parte, el Alto Caribe es fruto

vidad, solidaridad y unión que han permitido su reconocimiento como un importante “Modelo de Autogestión Comunitaria”, pues con mucho ahínco lograron construir lo que hoy se conoce como la Ciudadela del Caribe. Por su parte, en el barrio San Sebastián, las redes de socialidad son múltiples tejidos, a través de las expresiones musicales y de baile, -música popular, el rock, el hard rock, grupos de danza y Rooms Record-; y, de otro lado, la Acción Comunal que trabaja por la construcción de paz en este barrio.

Para estos dos barrios, los espacios institucionales de atención a la infancia son espacios públicos, los CDI construidos recientemente -CDI San Sebastián dos años, que beneficia aproximadamente 300 niños de 0-5 años, cuenta con espacios apropiados para la primera infancia como parque infantil, huerta, aula múltiple, comedor, enfermería. El CDI Fe y Alegría, 7 años, atiende en la actualidad seis grupos con un total de 118 niños y niñas de la primera infancia, con atención integral, y cuenta con salones independientes, parque infantil, biblioteca comunitaria, zonas verdes y sala de sistemas.

El despliegue de la vida en la vereda Kilómetro 41, ruralidad de Manizales, “ubicada en el extremo noroccidental del municipio en proximidades al puerto de Irra sobre el Río Cauca” (Villada-Marín, 2013, p. 3), responde al proceso de puesta en marcha del ferrocarril en Colombia, entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, el cual queda a la deriva luego de entrar en desuso este sistema de transporte. El nombre está relacionado con la puesta en marcha del ferrocarril que comunicaba con dos territorios; por un lado, el Valle del Cauca y, por otro, La Felisa. Con relación a este último existía un tramo de 41 km de “línea férrea”, aspecto que dio origen al nombre de la vereda.

El río y la carrilera acompañan el centro poblado de la vereda; en torno a ellas se han levantado edificaciones en esterilla y concreto, que obedecen a espacios adquiridos a través de propiedad con el municipio de Manizales y a invasiones de terrenos. Esta situación genera una diferenciación marcada en la forma de habitar el Kilómetro 41.

En la vereda Km 41 se encuentra la Institución Educativa Rural Giovanni Montini; entra en funcionamiento en el año 1948; es de carác-

de un engaño de algunas clases políticas que se aprovecharon de 600 familias, que soñaban con de adquirir casa propia, para obtener votos prometiendo una construcción que no se realizó.

ter oficial, con niveles educativos de preescolar, primaria, secundaria y educación media. Como institución educativa busca fortalecer los principios de responsabilidad, honradez, solidaridad, tolerancia y respeto. A nivel de infraestructura, la institución presenta grandes dificultades, dado que carece de mayores espacios para el desarrollo de actividades con las niñas y los niños. sin embargo, cuenta con comedor, salones, cancha y aula de música.

A nivel del grupo de transición, con el cual se realizó el trabajo, contaba para el año 2018 con un total de 33 estudiantes entre niñas y niños, provenientes de algunos centros poblados ubicados en la cabecera de la vereda, y otros provenientes de la invasión La Nueva Esperanza, cuyas edades promedio eran entre 5 y 6 años. Según la información registrada en la ficha de ingreso, gran parte de las madres son amas de casa, padres ausentes y en los casos donde el padre también asume el cuidado de los hijos e hijas, tienen como medio de subsistencia trabajos informales y trabajo en fincas.

La población, considerada rural, cuenta con algunas fuentes de empleo en los cultivos de cítricos y fincas ganaderas. Sin embargo, estas resultan insuficientes para garantizar el empleo de todos sus habitantes, viéndose obligados a buscar otras formas de subsistencia como trabajos informales, minería, trabajo como personal de aseo o cocina en zonas aledañas o en el municipio de Manizales, entre otras.

Caso Apartadó. El caso de estudio se desarrolló en la zona urbana de este municipio del Urabá Antioqueño, en la Comuna 3, localizada al suroriente de la cabecera urbana, propiamente en el barrio Pueblo Nuevo, donde está ubicada la Institución Educativa Heraclio Mena Padilla –HEMEPA. Es un sector con características de centralidad donde se ubican otras instituciones: Casa de la Cultura de Apartadó, la Biblioteca Pública, la Ciudadela Educativa y Cultural Puerta del Sol, así como iglesias de diferentes credos religiosos.

La comunidad adscrita a la Institución Educativa HEMEPa acoge niños y niñas de diferentes sectores vecinos, como los barrios El Obrero, Alfonso López y Pueblo Nuevo, que responden a formas de ocupación que surgieron en principio de “invasiones de tierra”⁸, y que han sido

8 Los procesos de poblamiento urbano en el Urabá antioqueño responden a la expansión bananera, hacia los años 60 del siglo XX, y a las complejas condiciones de migración que se presentaron, asociadas estas a población en busca de trabajo,

consolidadas en el tiempo. En su mayoría, las familias trabajan como obreros en las fincas bananeras de Urabá. Por otra parte, Apartadó es el municipio más poblado de Urabá, con una intensa actividad e infraestructura comerciales, ya que posee las principales sedes de entidades del Estado y empresas nacionales y multinacionales.

La región de Urabá ha vivido y vive situaciones complejas de conflicto. La época más compleja fue en los años 80 del siglo XX, cuando las condiciones extremas de la violencia se manifestaron en confrontaciones de fuerzas irregulares: Ejército Popular de Liberación (EPL), Fuerzas Revolucionarias Armadas de Colombia (FARC) y Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) que llevaron a diversas masacres y a asesinatos de líderes sociales y sindicales. La transición a momentos de menor confrontación se ha dado; sin embargo, las complejas expresiones de violencia persisten.

La inclusión de este caso en la investigación adquiere un sentido singular en tanto las condiciones de vida y manifestaciones de las infancias, en medio de confrontaciones y marginaciones profundas, aportan a la realización de una lectura expandida de los modos de vivir de las infancias en nuestro país.

La Institución Educativa HEMEPA⁹ es una institución de carácter oficial, creada hace aproximadamente 50 años. En principio fue la Escuela de Varones Pueblo Nuevo y luego tuvo la evolución a Liceo de Varones. La Institución recibe resolución de aprobación como Concentración Educativa el 12 de diciembre de 1994; y solo hasta el 2001 recibió la categoría de Institución Educativa. Para el 2019 cuenta con 1.391 estudiantes matriculados, de los cuales 83 son de los grados preescolares, divididos en tres grados.

La población vinculada al HEMEPA y habitantes de los barrios circundantes posee características pluriétnicas y culturales diversas; personas de otros países y de distintas regiones del país haciendo posible que

migrantes por violencias de diverso tipo, que llegaron a un territorio en el que la disponibilidad de tierra y oferta de vivienda era nula. La situación llegó a generar procesos que se han convertido en modos de ocupación recurrentes en la región, como el caso del Obrero, ocupación de la finca La Chinita.

9 El nombre responde a uno de los maestros de la misma, quien en 1995 fue víctima de la violencia presente en la región y fue asesinado; en su honor se le dio el nombre a la Institución Educativa.

en ella converjan diferentes costumbres, tradiciones y prácticas. En su mayoría las familias son de estrato socioeconómico 2, representadas en el 42% de la población; el 39% de los estudiantes son de estrato socioeconómico 1 y solo el 19% pertenece al estrato socioeconómico 3. El 53% de la población manifiesta ser desplazada, y el 2% son hijos de desmovilizados. El 96% de la población es de nacionalidad colombiana llegados de los departamentos: Chocó, Córdoba y Antioquia, y el 4% de Venezuela.

En el proceso de investigación fue posible identificar como situación más significativa el reconocimiento de las condiciones de afectación por el conflicto y la situación de tránsito a acciones de resistencia, tejido comunitario, capacidad para asumir y transformar adversidades.

Caso Soacha. Sobre las montañas, limitando con los cerros orientales, al norte con Bogotá, al noroccidente con Mosquera y Bojacá, y al sur con Sibaté y Granada, se encuentra la localidad de Soacha, espacio de diversidad de territorios exento de hacer parte de la capital, pero cuenta con la historia y memoria de varios años de fundación donde se han acentuado algunas problemáticas sociales que se escuchan en sus fronteras. Hace parte de una de las zonas “verdes” más extensas a los alrededores de Bogotá; pero, su asentamiento ha generado explotación de sus recursos dejando las montañas verdes en paisajes grises llenos de ladrillo, escombros y excavación. Dentro de su división se encuentran más de 30 barrios que hacen parte de las parcelaciones por parte de terreros, en donde habitan aproximadamente 53.826 personas.

Dentro de este territorio se encuentra el Centro de Desarrollo Infantil Qualitas, espacio que le abrió las puertas a *Convidarte para la paz* para dar inicio al presente proyecto. CDI Qualitas hace parte de la Fundación Hogar Integral, la cual inició en 1980 en la lucha contra el hambre y la desnutrición, focalizándose en la primera infancia en sectores vulnerables de Bogotá y Soacha; cuenta a la fecha con seis Centros de Desarrollo Infantil. Qualitas, cuya estructura fue donada por Quala, alcanza una cobertura de 150 beneficiarios y un equipo profesional conformado por nutricionistas, docentes y trabajadores sociales. Cuenta con tres pilares base: la nutrición física, nutrición intelectual y nutrición espiritual, y trabajar desde potencialidades y habilidades a través del juego, la exploración y la literatura.

El desarrollo de los talleres permitió conocer las comprensiones, análisis y estrategias identificadas por las familias, niños, niñas y agen-

tes para enfrentar los diferentes tipos de violencias que vivencian en sus comunidades. Se dialogó en varios encuentros sobre las dificultades que presentaban las familias con relación a la presencia de bandas criminales y ventas de drogas, en los contextos cotidianos que ellas y sus hijos e hijas deben transitar todas las mañanas y tardes, experiencias donde debían limitar los espacios de juego de sus hijos e hijas. Encontraron que en estos se reunían personas para venta de diferentes tipos de droga o se generaban enfrentamientos entre barras o grupos de las comunidades vecinas.

Referencias

- Cano, A. (2017). *El Caribe, Modelo de Autogestión Comunitaria*. Manizales, Colombia.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L. M., Alvarado, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020). *Convidarte para la paz: niños y niñas de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativos*. (2017). Universidad de Manizales, CINDE.
- Villada-Marín, D. M. (2013). *Revisión general del plan de ordenamiento territorial de mediano y largo plazo en el municipio de Manizales*. Alcaldía de Manizales. Manizales, Colombia

Parte II

Capítulo 3

Memoria

Introducción

El contexto colombiano es un espacio idóneo para la reflexión en torno al papel preponderante que los niños y las niñas de la primera infancia tienen, mediante sus procesos relacionales, en la construcción de paces; al entender la paz no como una actividad institucionalizada de posacuerdo o posconflicto con grupos al margen de la ley, sino una acción encaminada a pensar el país, sus dinámicas, maneras de existir y de habitar en los espacios colectivos. En otras palabras, pensar en construcciones de paz que trascienda el ámbito de los acuerdos y el ámbito jurídico, para dar paso a formas diferentes de estar juntos y juntas, que solo son posibles, por ejemplo, en tanto se tenga presente el rol de los niños y niñas y sus procesos relacionales, y las múltiples potencias y potencialidades que tienen las niñas y los niños en primera infancia para su desarrollo humano y para la construcción de paz.

Pensar el país desde la posibilidad de prácticas relacionales de paz implica dialogar, conocer y reconocer las maneras como los diferentes actores sociales, entre ellos las niñas y los niños de la primera infancia, realizan acciones en relación con otros que aportan desde sus territorios. Es a partir de ella que se van generando las condiciones que permitirán dar cuenta o evidenciar las formas de relacionamiento y vivencia

cultural de las violencias en los territorios, escuchando la voz de todos y, en este caso en particular, la de niños y niñas de la primera infancia.

El *potencial de la memoria* y la *orientación a futuro* se ha pensado en los últimos años de manera recurrente y se ha involucrado en variadas actividades que propenden por fortalecerlo en las comunidades. Sin embargo, el trabajo con niños y niñas es algo explorado de manera incipiente; integrar sus voces permite reconocerles como sujetos con historias y memorias, con proyecciones a futuro, con pensamientos. Y, en el caso de quienes apoyan esos procesos con niños y niñas, estar en la capacidad de identificarles, escucharles y comprenderles es el camino para que las historias, las memorias y los futuros tengan la posibilidad de ser reescritos; potencial que se convierte en la posibilidad de conocer cómo los recuerdos inciden en el presente de las niñas y los niños. Con ello, la posibilidad de pensar lo que ha acontecido se puede dotar de sentido en el presente y tener implicaciones en la construcción de posibilidades futuras.

Las niñas y los niños participantes

El instrumento fue aplicado a 119 niñas y niños, de los cuales fueron válidos 106. Las edades oscilaron entre 4 y 6 años, siendo 4 años la edad de mayor prevalencia.

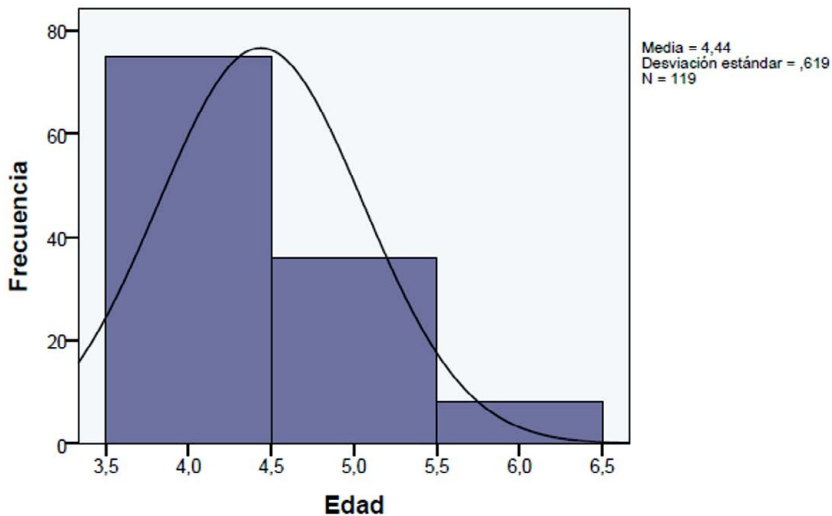


Figura 1. *Histograma de edades niñas y niños*

Se encontraron 67 niños y niñas en la ciudad de Manizales, 28 de Soacha y 24 de Urabá. De estos 36.4% fueron de género femenino y 63.6% de género masculino.

El camino

La memoria de los niños y las niñas presenta características diversas que dependen del autorreconocimiento, de las relaciones con otros y la manera cómo perciben el mundo que les rodea. En este sentido, se plantea indagar las tres dimensiones de los *potenciales del desarrollo humano: consigo mismo, con el otro y con lo otro*, desde tres escalas de valoración que dan cuenta de la latencia (cuando no se ha desplegado el potencial), existencia (cuando se evidencia de manera parcial el potencial) y apropiación (cuando el despliegue del potencial es totalmente evidente).

Al tener presente lo anterior y con base en los resultados obtenidos en el pre y postest, se evidencia que los niños y las niñas a su corta edad cuentan con una apropiación de la memoria, desde la etapa inicial del proceso de *Convidarte para la paz* (ver Tabla 6).

Tabla 6. Resultados: potencial de la memoria pretest y postest

	Pretest	Postest
Latente	15	1
Existencia	30	13
Apropiación	69	97
Sin registro	7	10

Las dimensiones que fueron abordadas se presentan a continuación, con sus respectivos indicadores, de acuerdo con la escala de valoración:

1. Consigo mismo: acción y coherencia que presentan el niño o la niña frente a la pregunta sobre sus memorias:

- Latencia: se muestra indiferente o no participa de la indicación recibida.
- Existencia: se reconoce como persona en el pasado cercano; pero, no da cuenta de las situaciones que ha vivido o que le han contado.

- Apropiación: se reconoce como parte de una familia en el pasado cercano y expresa con facilidad situaciones importantes en su vida.
2. Con lo otro: recurrencia de personas que el niño y la niña dibujan en las siluetas, y los recuerdos que acompañan su elección.
- Latencia: se muestra indiferente de la situación y no recuerda a ninguna persona.
 - Existencia: representa personas de su familia y comunidad; pero, sus motivos de elección se basan en recuerdos vagos.
 - Apropiación: representa personas de su familia y comunidad, expresando emociones en las razones de su elección.
3. Con el otro: identificar la capacidad que tienen el niño y la niña para rememorar lugares que han habitado y tienen algún significado para él y ella.
- Latencia: se muestra indiferente ante la instrucción dada.
 - Existencia: reconoce que tiene recuerdos de su mundo; pero, no los percibe como parte importante de su vida ni los reconoce como transmisores de emociones y sentimientos.
 - Apropiación: reconoce que él o ella dan sentido y significado a los lugares de acuerdo con las vivencias, estableciendo con claridad las emociones que les generan recordarlos.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación dan cuenta de las tres dimensiones del *potencial de la memoria*, enunciados en la *memoria consigo mismo*, la *memoria con el otro* y la *memoria con lo otro*.

Memoria consigo mismo

Para el componente de *Relación consigo mismo* el grupo inicia con una $M=71,81$ y una desviación estándar (SD) de 29,9 que cambia posterior a la implementación de la apuesta educativa; situación que se evidenció en la aplicación del posttest, donde el grupo finaliza con una $M=93,6$ con desviación estándar (SD) de 16,27. Esto significa que el instrumento diseñado, para conocer acerca de los recuerdos que las niñas y los niños de la primera infancia tienen sobre sí mismos, arrojó como

resultado que ellas y ellos los identifican; especialmente dan cuenta de su corporalidad en el pasado; es decir, la forma de su cuerpo (gordos, flacos, chiquitos), el aspecto físico que tenían cuando eran más pequeños (color de piel, cabello, entre otros). Se ven a sí mismo como niñas y niños bonitos, sonrientes, felices y como integrantes de una familia. Este resultado va en línea con lo planteado por el Centro Nacional de Memoria Histórica (2016) que encuentra a los niñas y niños como “co-gestores de su desarrollo” (p. 9), con capacidad para contar aquello que han vivido, desde la particularidad de su contexto, sus etapas vitales y su lenguaje, contradiciendo la postura presentada por De Zan (2008), para quien los niños y niñas son inocentes porque no tienen pasado y carecen de memoria.

Desde el proyecto, las niñas y los niños sí tienen memoria de sí mismos, reflejada en el proceso de evocación del pasado y enunciación en el presente. Pese a que tienen recuerdos acerca de sí mismos, estos en gran medida, responden a las historias que sus familiares cercanos o padres y madres les comparten, las cuales no aluden a ser niños y niñas violentos o que agredan a otros. En este sentido, la visión de sí mismos es positiva.

La memoria de sí mismo está muy ligada a la percepción de memoria con los otros, especialmente con la familia. Ellas y ellos narran gráficamente aquello que sus padres les cuentan acerca de cómo eran cuando estaba más pequeños, aspecto que conversa por la experiencia investigativa desarrollada por Hedrera-Manara y Álvarez-Martínez-Conde (2018) quienes encuentran que la configuración de la memoria de los niños y niñas chilenos obedece a una “co-construcción dialógica y participativa entre todos los actores, independientemente de su edad y experiencias” (p. 975); la memoria no pierde su capacidad de ser individual y propia; pero, se construye desde el estar con otros.

Memoria con los otros

Frente a la *Relación con los otros*, la media inicial es de 77,55, en tanto que la media final, luego de implementar los talleres, correspondió a 86,12 (Tabla 7). A modo de resultados, se encuentra que, así como lo proponen algunos autores (Halbwachs, 2004; Jelín, 2002; Reyes-Mate, 2008), la memoria tiene un carácter social, compartido y transmitido. Las niñas y los niños tienen recuerdos que se tejen con otros y otras y en relación con otros y otras, desde dos vertientes. Por un lado, están

quienes tienen recuerdos vinculados a las formas de relacionamiento y experiencias o situaciones de compartir lúdico con los demás (familia-vecinos, comunidad y amigos). A modo de ejemplo: paseos, fiestas, actividades de la cotidianidad, que ellos y ellas sienten que fueron alegros o les permitieron estar en convivencia pacífica.

Tabla 7. Memoria y relación con el otro

Dimensión	Pre		Pos	
	M	DS	M	DS
Memoria "Relación con el otro"	77,55	26,36	86,12	22,32

Por otro lado, algunos de los niños y niñas manifiestan que sus recuerdos están asociados a situaciones que impactaron o marcaron de forma adversa sus relaciones. Entre ellas están: cuando el niño y la niña recuerdan peleas en la comunidad, en su familia, entre amigos y amigas; intervención de la fuerza pública; o en el colegio con compañeros y compañeras de estudio. Situaciones que, como lo menciona el Centro Nacional de Memoria Histórica (2015), trastocan o mueven la vida cotidiana de las niñas y niños. Por esta razón, los recuerdos o memorias del dolor no deben quedar sin ser tramitadas; requieren ser abordadas, en aras de gestar mejores procesos de reconstrucción del pasado.

Para finalizar, los recuerdos no son de cualquier persona o situación. Por el contrario, los tejen en relación con las personas que han estado en su vida y que ellos y ellas consideran importantes; la representación suele ser de miembros de su familia.

Memoria con lo otro

Los recuerdos desde la *Relación con lo otro* se refieren al mundo que les rodea (lugares, animales y objetos). En esta se presentó una $M=72,24$ y $SD=27,78$ y con una $M=86,94$ y $SD=21,31$ luego de la elaboración de los talleres. En línea con esto, las niñas y los niños alojan sus recuerdos en lugares, en espacios que tiene formas cognoscibles y comunes para ellos y ellas. Además, como lo propone el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), los lugares que recuerdan, donde nacen y desarrollan su vida, inciden de forma directa en las personas que son en la actualidad, en el presente. Frente a los lugares que recuerdan, evocan lo que sintieron al estar allí y narran lo que sienten en el presente al recordarlos.

Para Nora (1984) los lugares preservan la memoria y la intimidad de la memoria; pensamiento que dialoga con los resultados de nuestra investigación, desde los cuales los lugares operan como espacios de ocupación de los recuerdos sobre sí mismo y sobre los otros. Se refieren a un espacio físico que puede ser el hogar o la casa de otros miembros de la familia; la escuela como espacio en el que pasan gran parte de su tiempo; los lugares comunes del territorio en el que habitan y otros lugares que son excepcionales, o que visitan por ocasiones especiales, por ejemplo, cuando van de viaje o paseo.

Ellas y ellos dotan de sentido los lugares de acuerdo con las vivencias que experimentaron, al tiempo que se perciben emotivos ante estos y los diferentes elementos allí presentes; es decir, no son indiferentes ni apáticos. En otras palabras, los niños y las niñas tienen una *relación con lo otro*, basada en la vivencia directa o indirecta que tuvieron con lugares, animales, naturaleza, y generaron emociones al recordarlos. Esto permite que lo evoquen y sean capaces de narrarlo en el presente. Las niñas y los niños se sienten parte del mundo a través de lo vivido y sentido con lo otro.

A modo de cierre

“La dimensión de la memoria colectiva permite que la historia de otros y la historia propia se empiecen a concebir como una historia-en-común”

(Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p. 32)

Pensar en las memorias de los niños y las niñas de primera infancia nos ha invitado a pensar las maneras en las que ellos y ellas hacen conciencia de sus recuerdos como una forma de potenciar las dimensiones del desarrollo humano. Los niños y niñas son inocentes, como lo plantea De Zan (2008); pero, también son críticos, perceptivos, emotivos y reflexivos ante sus vivencias, ante lo acontecido en su entorno cercano y común. Este espacio ha permitido conocer las percepciones que tienen con base en sí mismos, a quienes les rodean y los acompañan en su cotidianidad, así como también hacer conciencia de los lugares que han habitado, su lugar en el mundo y la importancia de estos para su configuración en el presente.

Se resalta la capacidad que tienen los niños y las niñas de recordar, dar significado a los recuerdos para la vida presente y tener orienta-

ción a futuro. En este sentido, la propuesta educativa de *Convidarte para la paz* promueve espacios en los cuales se permite fortalecer el *potencial de la memoria*, para el desarrollo humano de los niños y las niñas, y convoca a pensar nuevas maneras de hacer pedagogías de la memoria orientadas a la construcción de paz.

Con relación a las tres dimensiones se encuentra que la media más baja al inicio del estudio es la dimensión *Relación consigo mismo* (M=71,814; SD=29,96), seguida de la *Relación con lo otro* (M=72,24; SD=27,78) y finalizando con la *Relación con el otro* (M=77, 55; SD=26,36); a pesar de presentarse un valor más bajo con relación a las demás, no significa que sea negativo. La dimensión *consigo mismo*, que inicia con una media baja, es la que mayor incremento presenta después de implementar la estrategia educativa a través de talleres, pasando a una media de 93, 6. Los tres casos son estadísticamente significativos; todos presentan una sigma asintótica menor a 0,05; la *Relación consigo mismo*, 000, *Relación con los otros*, 008 y finalmente *Relación con lo otro*, 000. En este sentido, se aprueba la hipótesis alterna: los talleres sí generan impacto positivo en los niños y las niñas.

Referencias

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Los caminos de la memoria histórica*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2016). *El tesoro escondido. Una travesía por la memoria*. CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Me ubico. ¿De dónde vengo yo? Regiones del país en mí. *Histórica, Guía de acompañamiento para el cuento Un largo camino*. (pp. 14-20). CNMH.
- De Zan, J. (2008). *Memoria e Identidad. Tópicos* (16), 41-67.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n16/n16a03.pdf>
- Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva y la memoria individual. En M. Halbwachs (Ed.), *La Memoria Colectiva* (pp. 25-51). Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hedrera-Manara, L. y Álvarez-Martínez-Conde, C. (2018). Los niños y las niñas recuerdan: memoria colectiva y participación en Memorial Paine, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 961-977. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16221>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Nora, P. (1984). *Les Lieux de Mémoire*. XVII-XLII. www.cholonautas.edu.pe

Reyes-Mate, M. (2008). Tierra y Huesos, Reflexiones sobre la historia, la memoria y la memoria histórica. En M. Reyes-Mate (Ed.), *La Herencia del Olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva* (pp. 149-176). Errata Naturae editores.

Capítulo 4

Potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz

Introducción

El presente capítulo tiene el interés de construir los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz: a) *afectivo, de vida y del cuerpo*; b) *ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza*; c) *comunicativo, cognitivo y creativo*; d) *lúdico y de exploración*, y e) *político*, a la luz de los resultados y hallazgos derivados del proceso investigativo, con la participación de la primera infancia, correlacionando las dimensiones: *Relación consigo mismo, Relación con el otro y Relación con lo otro*.

Para el caso de los agentes relacionales, se evidencian algunos efectos de la investigación, y los desafíos para el estudio comparativo con cada uno de los actores en relación con los potenciales.

De otro lado, se expone la interpretación de la información a través de la medición de los indicadores, los cuales fueron evaluados por medio de la aplicación del instrumento, previo al desarrollo de la propuesta educativa y posterior a la misma, con el fin de mostrar el impacto entre la aplicación inicial y final.

Seguidamente, se enuncian las conclusiones emergentes y los aprendizajes del Programa *Convidarte para la paz*, con el propósito de reconocer, desde los *potenciales del desarrollo humano*, los procesos de construcción social de la niñez desde los contextos priorizados por la investigación: Manizales, Bogotá y la subregión de Urabá en el departamento de Antioquia.

Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas que aportaron a la discusión teórica, permitiendo ampliar el ejercicio reflexivo de la investigación transformadora.

Afectivo de vida y del cuerpo

Los hallazgos de la investigación con relación al *potencial afectivo de vida y del cuerpo*, en los niños y niñas de la primera infancia, evidenciaron un aumento en la comprensión y el desarrollo del mismo, de acuerdo con los resultados obtenidos desde el análisis de las aplicaciones pre y pos del instrumento. Se obtuvo una $M=67,08$ en el momento pre de la aplicación del Programa *Convidarte para la paz*, con una $SD=21,02$; y luego de su implementación una $M=76,85$ y una $SD=18,81$. Al aplicar la prueba Wilcoxon, para comparar estas medias, se obtuvo un nivel de significancia de $p=,000$ y un valor de Z igual a $-3,974$. Con estos resultados se aprueba la hipótesis nula con relación al *potencial afectivo, de vida y del cuerpo*, resaltando el alto impacto que presenta el programa con relación al presente potencial (Tabla 8).

Tabla. Significancia Potencial afectivo, de vida y del cuerpo, Wilcoxon para relaciones pre y pos

	Estadísticos de pruebas de rangos Wilcoxon
Z	-3,974
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Por otro lado, como se menciona en los capítulos anteriores, el Programa *Convidarte para la paz* se compone de tres dimensiones: *Relación consigo mismo*, *Relación con el otro* y *Relación con lo otro*. Estas dimensiones fueron tenidas en cuenta por parte del equipo, en la creación de los instrumentos y la realización de los talleres, para el análisis de resul-

tados. De esta forma fue posible conocer el impacto del programa y, a su vez, el impacto de los potenciales con relación a las tres dimensiones de interés a evaluar. De acuerdo con las dimensiones del programa, los resultados del *potencial afectivo, de vida y del cuerpo*, en niños y niñas de la primera infancia presentaron un alto impacto en dos de estas.

Frente a la dimensión *Relación con el otro* y *Relación con lo otro*, los valores de *p* (Tablas 8 y 9) de acuerdo con la prueba Wilcoxon, evidencian que se encontraron diferencias significativas reforzando el impacto positivo del programa en su medición pre y pos. Así mismo, estos resultados evidencian la fuerza del potencial trabajado, donde su base es el reconocerse en el otro desde el afecto, el amor y el respeto para expresarse libremente desde la diferencia en los contextos educativos, sociales y familiares. Como mencionan Berger y Luckmann (1999) el ser humano, además de habitar en un mismo mundo, participa y hace parte del ser y configuración de los demás. Los resultados del impacto del programa, con relación a estas dos dimensiones, permiten comprender la importancia para los niños y niñas de la primera infancia de los *potenciales afectivo, de vida y del cuerpo*, en la relación e interacción con sus pares y agentes relacionales en los diferentes contextos donde estos se despliegan.

**Tabla 8. Impacto del potencial con las dimensiones
Relación con el otro y Relación con lo otro**

	Dimensión: Relación con el otro	Dimensión: Relación con lo otro
Z	-2,716	-3,037
Sig. asintótica (bilateral)	,007	,002

Nota: Los datos son resultados de la comparación de pruebas pre y pos.

**Tabla 9. Potencial afectivo, de vida y del cuerpo con las
dimensiones Relación con el otro y Relación con lo otro**

Dimensión	Pre		Pos	
	M	DS	M	DS
Relación con el otro	67,36	34,790	79,31	29,166
Relación con lo otro	62,76	31,575	75,63	29,166

Para finalizar, los resultados encontrados en la investigación, de acuerdo con los *potenciales afectivo, de vida y del cuerpo*, evidencian que el Programa *Convidarte para la paz* tiene un impacto positivo en los niños y niñas de la primera infancia, permitiendo el despliegue de este potencial, el cual se caracteriza por el cuidado, el bienestar y la solidaridad de los círculos que los rodean, desde contextos sociales, educativos y familiares. Principalmente, los componentes del potencial afectivo, junto con las dimensiones de la *Relación con el otro* y *Relación con lo otro*, son los que se evidencian de manera más fuerte en los resultados presentados anteriormente, pues este es vivenciado por los niños y las niñas desde el valor de la familia, el cuidado a los otros y lo otro, en donde el bienestar se encuentra de manera colectiva basado en el afecto y la solidaridad (Alvarado-Pinzón y Ospina-Alvarado, 2020; Ospina-Alvarado et al., 2020).

Los datos permiten aprobar la hipótesis del impacto del programa para los niños y las niñas de la primera infancia en las tres ciudades donde se realizó la investigación. Así mismo, la relación encontrada de la fuerza del potencial junto a las dimensiones evidencia el crecimiento del programa, desde su formalización hasta la implementación de la investigación. Este potencial es una base fundamental dentro del desarrollo humano de los y las niñas de la primera infancia, quienes identificaron en los momentos cualitativos la importancia del afecto, el cuidado y el reconocimiento de los otro y lo otro dentro de los contextos educativos y familiares. Por otro lado, no se encontraron datos significativos con relación al potencial y las dimensiones con la población de agentes educativas y familias. Lo anterior invita a fortalecer este proceso, al identificar los reconocimientos y aportes compartidos por la población en los momentos cualitativos. Esto es un impulso para seguir indagando dicho potencial, desde la implementación de indicadores a partir de las voces de los agentes relacionales, de acuerdo con estos datos.

Ético, espiritual y cuidado de la naturaleza

Los resultados de la investigación con relación al *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza*, en los niños y niñas de la primera infancia, evidenciaron un avance significativo en tanto se logró el fortalecimiento y apropiación del potencial, donde adquiere valor el cuidado por el otro, el cuidado de los animales y de la naturaleza. De acuerdo

con los resultados obtenidos, desde el análisis de las aplicaciones pre y pos del instrumento creado, se obtuvo una $M=66,40$ en el momento pre de la aplicación del Programa *Convidarte para la paz* con una $SD=25,45$; y, posterior a la implementación, una $M=82,80$ y una $SD=18,10$. Al aplicar la prueba Wilcoxon para comparar estas medias, se obtuvo un nivel de significancia de $p=,000$ (Tabla 10).

A partir de estos hallazgos se valida la hipótesis con relación al *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza*, al identificar que a través del “potencial ético los niños pueden tomar decisiones justas, desde el interés común y no solo desde su bien personal” (Ospina-Alvarado et al., 2014).

Tabla 10. Significancia potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza, Wilcoxon para relaciones pre y pos

Relación pre	Media (M)	66,4000	2,54595
	Desviación estándar (SD)	25,45955	
Relación pos	Media	82,8000	1,81075
	Desviación estándar	18,10755	

Así mismo, hubo modificaciones positivas en las dimensiones abordadas *Relación consigo mismo, Relación con el otro y Relación con lo otro* a partir del despliegue del *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza*. De acuerdo con los resultados, dichas dimensiones evidencian un impacto importante para el desarrollo del Programa *Convidarte para la paz*, al tener en cuenta que los valores de p con base en la prueba Wilcoxon, presentaron diferencias significativas en la aplicación pre y pos.

Desde el ámbito de la *Relación consigo mismo*, hubo un incremento de 16,8 puntos porcentuales para la media, pasando de 66,40 a $M=83,20$. Por otro lado, la desviación estándar disminuye de $SD=32,00$ a $SD=24,24$ (Tabla 11), dichos resultados permiten deducir que, desde este potencial, los niños y las niñas comprenden que sus acciones tienen capacidad transformadora y repercuten en los diversos escenarios en los que participan. Reconocen cómo dichas acciones inciden en sus pares, en sus familias, en los agentes educativos y en la comunidad, entendiendo que, al ampliar su círculo ético, promueven un bienestar que trasciende su propio ámbito individual. (Alvarado-pinzón y Ospina-Alvarado, 2020; Ospina-Alvarado, et al., 2020).

Tabla 11. Potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza con la dimensión Relación consigo mismo

		Estadístico	Error estándar
Relación consigo mismo Pre	Media (M)	66,40	3,202
	Desviación estándar (SD)	32,020	
Relación consigo mismo Pos	Media (M)	83,20	2,424
	Desviación estándar (SD)	24,241	

Frente a las dimensiones *Relación con el otro* y *Relación con lo otro* se puede evidenciar que, entre ambas relaciones hay mayor significancia en el ámbito *con lo otro*, al pasar de una media de $M=65,20$ a $M=82,00$ y una desviación estándar de $SD=30,96$ a $SD=25,02$. Por tanto, a través de la propuesta educativa desarrollada, se puede concluir que las dimensiones *consigo mismo* y *con el otro* tuvieron la misma resonancia en el grupo poblacional, incrementando en ambas 16,8 puntos porcentuales y un poco menor. En la *Relación con lo otro* se obtuvo un avance significativo de 15,6 puntos porcentuales (Tabla 12).

Tabla 12. Potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza con las dimensiones Relación con el otro y Relación con lo otro

Dimensión	M Pre	SD Pre	M Pos	SD Pos
Relación con el otro	65,20	30,96	82,00	25,02
Relación con lo otro	67,60	33,48	83,20	25,54

Estos resultados vislumbran que las niñas y los niños comprenden la ética del cuidado no solo desde la *Relación consigo mismo*, sino también en el cuidado *con el otro* y *lo otro*, donde son capaces de reconocer la interrelación que tejen con los animales y la naturaleza como seres vivos, y la coexistencia en un mundo compartido. En otras palabras, “la sensibilidad ética implica la ampliación del círculo ético, favoreciendo la inclusión del otro; construir mundos en los que todos quepamos; ir haciendo de la voz y el rostro del otro, medios legítimos para el encuentro” (Loaiza, 2018, p. 33).

Con base en las tres dimensiones, se puede evidenciar que la media más baja, previo al estudio es la dimensión *Relación con el otro* (M=65,20; SD=30,96), seguida de la *Relación consigo mismo* (M=66,40; SD=32,02) y la más alta fue la *Relación con lo otro* (M=67,60; SD=33,48). Sin embargo, la dimensión *Relación con el otro*, siendo la media más baja, incrementa 16,8 puntos porcentuales igual que la *Relación consigo mismo*; por tanto, fue la dimensión de mayor impacto en los niños y las niñas.

En cuanto al puntaje pre y post, para la relación consigo mismo fue de -3,834; para la relación con el otro, de -3,985; y de -4,120 para la relación con lo otro.

Los tres casos son estadísticamente significativos; todos presentan una sigma asintótica menor a 0,05; la *Relación consigo mismo*, 0,00, *Relación con el otro* 0,000 y finalmente *Relación con lo otro* 0,000. En este sentido se afirma que la propuesta educativa *Convidarte para la paz* genera un impacto real en los niños y las niñas (Tabla 13).

Tabla 13. Dimensiones potenciales ético, espiritual y cuidado de la naturaleza

	Relación consigo mismo pre y post	Relación con el otro pre y post	Relación con lo otro pre y post
Z	-3,834	-3,985	-4,120
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

Así mismo, la investigación permitió ampliar el *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza* con las agentes educativas, como una posibilidad para reconocer las percepciones y las prácticas en torno a la solidaridad, la compasión y la justicia, como una manera de vivir desde el respeto, el reconocimiento de los seres vivos, el bienestar común y el cuidado de los vínculos.

En la aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos dirigidos a las agentes educativas, sobre el *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza* se evidencia una media previa de M=85,31 y el resultado final de M=93,65, logrando un impacto entre la línea base y la línea final. En este sentido, el papel del agente educativo, en el desarrollo de los *potenciales del desarrollo humano* para construcción de paz, parte de la

necesidad de co-construir espacios con los niños y las niñas comprendidos como sujetos políticos con capacidad de crear proyectos colectivos, donde prima el bienestar común (Tabla 14).

Tabla 14. Potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza con las agentes educativas

Potencial	Media y Desviación estándar	
Ético y cuidado de la naturaleza /pre	Media	85,317
	Desviación estándar	16,8541
Ético y cuidado de la naturaleza /pos	Media	93,651
	Desviación estándar	12,3335

El escenario educativo es un espacio idóneo para desarrollar entre agentes educativas, familias, niños y niñas acciones que permitan la “ampliación del círculo ético”; es decir, desarrollar propuestas alternativas que permitan construir acuerdos sociales de manera conjunta para el bienestar de la comunidad.

Finalmente, no se encontraron datos significativos en el despliegue del *potencial ético, espiritual y cuidado de la naturaleza* en relación con las familias. Por tanto, este es un hallazgo que refleja la importancia y la necesidad de seguir fortaleciendo las percepciones y prácticas en los padres, madres y cuidadores de la primera infancia en pro de una ética del cuidado.

Creativo, cognitivo y comunicativo

Los efectos de la investigación con relación al potencial creativo, cognitivo y comunicativo, en los niños y niñas de la primera infancia, demostraron un progreso entre el diagnóstico inicial y la evaluación final, ya que se alcanzó un nivel de apropiación del potencial a través del reconocimiento de las diferentes formas de expresión y comunicación de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida. Así mismo, el acto creativo los invitó a explorar y desarrollar acciones afectivas, éticas, estéticas y colectivas que aportaran a la construcción de paz, como lo mencionan Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017):

La creación implica el uso de recursos de diferentes tipos y la transformación de esos recursos en algo nuevo. En el arte y el diseño como otras maneras de percibir el concepto, se puede entender que la creatividad es el acto de crear nuevas herramientas que faciliten la interacción del sujeto con su entorno. (p. 181)

Con base en las derivaciones obtenidas, se logró un impacto en la media, pasando de $M=55,73$ en el pre a $M=84,23$ en el pos; por otro lado, la desviación estándar disminuye de $SD=23,73$ a $SD=19,10$ (Tabla 15). En este sentido, la implementación de la propuesta educativa *Convidarte para la paz*, moviliza a los sujetos a imaginar alternativas para la transformación de los conflictos. Por lo tanto, los niños y las niñas, desde esta perspectiva, son vistos como motor de cambio ya que tienen la capacidad creativa, comunicativa y cognitiva para agenciar relaciones y escenarios en pro de la construcción de paz.

Tabla 15. Significancia Potencial Creativo, Cognitivo y Comunicativo, Wilcoxon para relaciones pre y post

Significancia pre	Media	55,7333
	Desviación estándar	23,73668
Significancia post	Media	84,2333
	Desviación estándar	19,10368

A partir de estos resultados se convalida la conjetura con relación al potencial creativo, cognitivo y comunicativo, al identificar que el Programa *Convidarte para la paz*, legitima las diferentes maneras de expresión y comunicación de los niños y las niñas y reconoce que “la comunicación en la primera infancia va más allá de la oralidad y vincula las múltiples expresiones en las que el cuerpo tiene un lugar central” (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2016).

A través de la aplicación del posttest, el potencial creativo, cognitivo y comunicativo, en la *Relación consigo mismo*, presenta un impacto significativo, ya que inicia con una $M=58,00$ y una desviación estándar $SD=33,33$ que se modifica posteriormente a la ejecución de la propuesta educativa, finalizando con una $M=86,30$ y una $SD=23,03$ (Tabla 16). Esto muestra que la experiencia del Programa *Convidarte para la paz*,

permite a los niños y las niñas encontrar nuevas destrezas para construir experiencias de paz, desde su lugar de enunciación, a partir del dibujo, la pintura, la música y la expresión corporal, como medio de comunicación con sus pares y otros agentes relacionales.

Tabla 16. Potencial creativo, cognitivo y comunicativo con la Dimensión relación consigo mismo

Aplicación pre	Media	58,00
	Desviación estándar	33,333
Aplicación post	Media	86,30
	Desviación estándar	23,035

Sin embargo, la *Relación con los otros* es la dimensión con mayor ascendencia en la media, en tanto que inicia en 52,00 y la media final, luego de implementar los talleres, correspondió a 81,20. Con este resultado se puede evidenciar que la dimensión *con los otros*, desde el potencial creativo, cognitivo y comunicativo, fue la que mayor impacto tuvo en la experiencia de los niños y las niñas. A manera de conclusión, Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017) mencionan la importancia de las prácticas dialógicas como una opción para reconocerse en su diferencia. “Para las niñas y los niños la comunicación es un proceso fundamental que, más que expresión de realidades, es un aporte a la construcción de los sentidos propios y de los referentes que encuentran en sus contextos” (p. 179).

Por otro lado, la *Relación con lo otro*, seguido de la *Relación consigo mismo*, tuvo un cambio demostrativo en tanto la media representaba $M=57,20$ y $SD=30,75$ y termina con una $M=85,2$ y $SD=24,55$ (Tabla 17).

Tabla 17. Potencial creativo, cognitivo y comunicativo con las dimensiones Relación con el otro y Relación con lo otro

Dimensión	Pre		Post	
	M	SD	M	SD
Relación con el otro	52,00	31,14	81,20	26,94
Relación con lo otro	57,20	30,75	85,20	24,55

Con respecto a las tres dimensiones abordadas, se puede evidenciar que la media más baja, previo al estudio, es la dimensión *Relación con el otro* (M=52,00; SD=31,14), seguido de la *Relación con lo otro* (M=57,20; SD=30,75); y la dimensión más alta fue la *Relación consigo mismo* (M=58,00; SD=33,33). Sin embargo, la dimensión *Relación con el otro*, siendo la media más baja, incrementa 29,2 puntos porcentuales superando la *Relación consigo mismo* con 28,3 y la *Relación con lo otro* de 28,0 puntos porcentuales; es decir, incrementa 0,9 puntos por encima de las demás.

Los tres casos son estadísticamente significativos, ya que todos presentan una sigma asintótica menor a 0,05, con un valor de ,000 para las tres dimensiones; y un valor Z de -5,908 para la *Relación consigo mismo*, -6,244, *Relación con los otros*, y -5,944 en *Relación con lo otro*.

Tabla 18. Estadísticos de prueba Dimensiones potenciales creativo, comunicativo y cognitivo

	Relación consigo mismo	Relación con el otro	Relación con lo otro
Z	-5,908	-6,244	-5,944
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,000

Para los actores: agentes educativas y familias no se encontraron datos significativos en el despliegue del *potencial Creativo para la transformación de conflictos, cognitivo y comunicativo*. Por tanto, es importante continuar desarrollando capacidades de cooperación, creación e imaginación en los agentes relacionales de la primera infancia.

Lúdico y de exploración

Los potenciales *lúdicos y de exploración* están relacionados con la capacidad que tienen los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, para interactuar con sus pares y otros agentes relacionales; es la posibilidad de encontrarse y disfrutar de las interacciones intergeneracionales. Desde esta perspectiva, Ospina-Alvarado et al. (2016) refieren que el *potencial lúdico* está relacionado con el encuentro, el compartir y el respeto que se genera a partir del juego y el *potencial de exploración*,

como la posibilidad que tienen ellos y ellas de cuestionar y preguntar permanentemente desde sus primeros años de vida.

En este sentido, los hallazgos de este proceso de investigación, específicamente de la información obtenida del grupo de *potenciales lúdico y de exploración* del Programa *Convidarte para la paz*, evidencia un aumento del despliegue de estos potenciales en los niños y niñas de la primera infancia de Manizales, Soacha y Urabá, dado que en la aplicación inicial de los indicadores cuantitativos y cualitativos se obtuvo $M=71,95$ con una $SD=22,19$ y posterior al desarrollo del Programa se obtuvo una $M=90,89$ con una $SD=14,83$. Se afirma entonces que el Programa *Convidarte para la paz*, específicamente el proceso de los potenciales *lúdico y de exploración*, generó un impacto positivo en los niños y niñas de la primera infancia (Tabla 19).

Tabla 19. Estadísticos de prueba Potenciales lúdico y de exploración

	Potenciales Lúdico y de Exploración
Z	-6,141
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota: Medición pre y post.

Los potenciales *lúdicos y de exploración* presentaron, además, un avance significativo desde el fortalecimiento de cada una de sus dimensiones en los niños y niñas de la primera infancia en Manizales, Soacha y Urabá. En el caso de la dimensión de la *Relación consigo mismo*, en el análisis previo se obtuvo $M=74,04$ con una $SD=32,16$ y en la prueba posterior al Programa se logró una $M=95,96$ con una $SD=13,39$; es decir que los niños y las niñas lograron un mayor reconocimiento de sí, como sujetos libres y de disfrute, percibiendo el juego como una estrategia no solo para divertirse, sino también para compartir y aprender. El juego en los niños y niñas, desde sus primeros años de vida, se constituye en la “experiencia de enfrentarse por sí solo con la complejidad del mundo” (Tonucci, 2006, p. 42), una posibilidad para que ellos y ellas se encuentren, se reconozcan, se valoren y se enfrenten al mundo por sí mismos.

En la *Relación con el otro*, se identifica también un avance positivo dado que con la aplicación inicial de los indicadores se presentó

una $M=62,83$ con una $SD=27,55$ y al final se obtuvo $M=86,26$ con una $SD=26,28$; una dimensión que les permitió a los niños y niñas reconocer que el juego les permite compartir, valorar al otro como diferente y transformar los conflictos. Desde esta perspectiva, Winnicott plantea que “el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida” (Citado en Ministerio de Cultura, 2018, p. 34). De esta manera, el juego se convierte también en una estrategia para que la primera infancia pueda entender los conflictos cotidianos y responder creativamente a ellos, identificando distintas opciones desde la imaginación, la exploración y la creación para transformarlos.

Finalmente, la dimensión de la *Relación con lo otro* de los potenciales *lúdicos y de exploración* en los niños y niñas, pasó de una media inicial de $M=78,99$ con una $SD=28,76$ a una media final de $M=90,30$ con una $SD=22,92$; es decir que los niños y las niñas fortalecieron su capacidad para preguntar, explorar y reconocer el mundo a través del juego y sus sentidos. La política para el desarrollo integral de la primera infancia de “Cero a Siempre”, expresa que:

Los sentidos —gustar, tocar, ver, oler, oír— cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia. Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él. (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia [CIPI], 2013, p. 109)

La exploración se constituye en la posibilidad para que los niños y niñas de la primera infancia puedan observar, conocer, experimentar, interpretar y transformar el mundo, y establecer relaciones con su entorno desde lo sensible y lo estético.

En cuanto a la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para relaciones, se evidencia un avance significativo en el potencial *lúdico y de exploración*, dado que, de los 101 niños y niñas de la primera infancia, 41 de ellos muestran una mejoría en cuanto al despliegue de estos potenciales en la *Relación consigo mismo*. De los 101 participantes, 54 de

ellos presentan un avance positivo en la dimensión de *Relación con el otro* y 34 presentan un avance significativo en la *Relación con lo otro*. Esto reafirma que los niños y niñas participantes en el Programa *Convidarte para la paz* presentaron un impacto positivo. (Tabla 20).

Tabla 20. Estadísticos de prueba dimensiones potenciales lúdico y de exploración

	Relación consigo mismo - post y pre	Relación con el otro - post y pre	Eelación con lo otro - post y pre
Z	-5,402	-5,568	-2,917
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,000	,004

Otra de las aristas en este proceso de investigación tiene que ver con la información obtenida desde los potenciales *lúdico y de exploración*, con relación con las agentes educativas, como actores fundamentales en el desarrollo integral de los niños y niñas de la primera infancia. Frente a las percepciones y prácticas que identificaban las agentes educativas y maestras, sobre el reconocimiento de los *potenciales lúdico y de exploración* en niños y niñas, se encontró que en la aplicación previa de indicadores cuantitativos y cualitativos, la media fue de $M=80,7$ con una $SD=21,1$ y en el análisis final se obtuvo una $M=99,2$ con una $SD=3,6$. De esta manera, el resultado de las percepciones y prácticas que identifican las agentes educativas y maestras, en relación con este grupo de potenciales, presentó un avance significativo teniendo en cuenta que, de las 22 agentes educativas participantes en el Programa *Convidarte para la paz*, 15 de ellas presentaron rangos positivos (Tabla 21).

Tabla 21. Estadísticos de prueba Potencial Lúdico y de exploración con agentes educativas

	Potencial lúdico y de exploración agentes educativas
Z	-3,427
Sig. asintótica (bilateral)	,001

Teniendo en cuenta que los procesos de educación inicial se encuentran respaldados por la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de “Cero a Siempre”, las percepciones y prácticas relacionales

que tejen las agentes educativas y maestras de la primera infancia tienen que ver en especial con que las actividades rectoras como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, más allá de ser estrategias pedagógicas que se usan para lograr aprendizajes, en sí mismas se convierten en la posibilidad de expresión, interpretación, apropiación y aprendizaje en los niños y niñas desde sus primeros años.

La política de “Cero a Siempre” plantea que el quehacer pedagógico debe convertirse en un proceso flexible y no homogenizante, que permita la participación activa de los distintos actores, que hace una invitación especial en:

Reflexionar y enriquecer las propuestas en la educación inicial para que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, hagan parte de las prácticas pedagógicas de las maestras, los maestros y los agentes educativos. Es fundamental reconocer que estas propuestas serán siempre recontextualizadas, reelaboradas y enriquecidas según los intereses, necesidades y expectativas de las niñas y los niños, sus familias y comunidades. (CIPI, 2013, p. 170)

De este modo, se podrán generar en las agentes educativas y maestras experiencias y prácticas pedagógicas pensadas en las posibilidades cotidianas que brindan los ambientes, las relaciones, las sensaciones, el cuerpo, la materia y los objetos a los niños y niñas.

Otro de los aspectos importantes en este análisis está relacionado con los resultados obtenidos en relación con el despliegue del *potencial lúdico y de exploración* en las agentes educativas, el cual presentó un aumento significativo, dado que en la aplicación inicial se obtuvo $M=90,8$ con una $SD=13,9$ y posterior al desarrollo del Programa *Convidarte para la paz* se logró una $M=98,8$ y una $SD=5,4$.

Según la prueba de rangos con signo de Wilcoxon se encontró que, con relación al *potencial lúdico y de exploración*, 6 de las 22 agentes educativas participantes presentaron rangos positivos. Se confirma con esto que el Programa *Convidarte para la paz* tuvo un impacto significativo en las agentes educativas de los niños y niñas de la primera infancia.

Es evidente que las agentes educativas no solo propician procesos para el desarrollo integral de los niños y niñas a partir de las actividades rectoras, sino que el disfrute propio, el juego, la posibilidad de crear y

recrear experiencias y prácticas cotidianas contribuyen también al despliegue del *potencial lúdico y de exploración* en sí mismas.

Para finalizar, es importante decir que en términos generales el grupo de *potenciales lúdico y de exploración*, en los niños y niñas de la primera infancia, presentó un impacto significativo a partir de la aplicación del Programa *Convidarte para la paz*, donde se hace énfasis en que el juego y la exploración se convierten en expresiones inherentes y potenciadoras en las relaciones que los niños y niñas, desde sus primeros años de vida, establecen consigo mismos, con sus pares y otros agentes relacionales y con el mundo; esto como un aporte fundamental para la construcción de paz.

En relación con las agentes educativas y maestras de la primera infancia, se identificó también grandes aportes del Programa *Convidarte para la paz*, sobre todo en el reconocimiento de la importancia de prácticas pedagógicas que prioricen la exploración, la experimentación, el disfrute, la sensibilidad, la expresión, la creatividad, la imaginación, el juego y la creación como aspectos transformadores de las relaciones y del mundo.

Político

El *potencial político* está íntimamente relacionado, en la primera infancia, con la autonomía de los niños y las niñas, con su creatividad y con el inquietarse permanentemente frente al porqué de las cosas, lo que les permite proponer maneras distintas de las ya instituidas e invitar a sus pares y a las personas adultas a cambios que no habían sido contemplados desde el mundo adulto (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, et al., 2016).

Durante la aplicación de indicadores dirigidos a niños y niñas, sobre el *potencial político*, se tenía una $M=69,05$ previo al desarrollo de la propuesta educativa y posteriormente se identifica el resultado final de $M=80,00$, el cual logra un impacto entre la aplicación inicial y la aplicación final. Esto implicó el reconocimiento de las voces de ellos y ellas como actores sociales capaces de construir y transformar su propia realidad. En este sentido, los niños y las niñas como sujetos políticos agencian maneras propias de desarrollar proyectos colectivos en pro del bienestar colectivo y no individual (Tabla 22).

Así, al hablar de los niños, niñas y jóvenes se puede hablar entonces de sujetos políticos activos en la construcción de sus biografías e historias colectivas, que reconocen la diferencia y transforman conscientemente las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, relacionadas con el ejercicio ciudadano (Arias y Alvarado, 2015, p. 589).

Tabla 22. Potencial Político

Potencial Político _A	Media	69,0566
	Desviación estándar	24,24197
Potencial Político _B	Media	80,0000
	Desviación estándar	18,87862

El *potencial político*, en la *Relación consigo mismo*, tuvo mayor impacto en comparación con las otras dimensiones, al iniciar con una $M=70,57$ y una $SD=32,80$; que se modifica posteriormente a la ejecución de la apuesta educativa, a través de la aplicación del postest, finalizando con una $M=91,32$ y una $SD=19,12$, el cual alcanzó a incrementar 20,75 puntos porcentuales. Esta dimensión logró movilizar en los niños y las niñas el reconocimiento de sus voces y la participación activa que tienen como sujetos políticos en la configuración de escenarios para la paz (Tabla 23).

De acuerdo con Loaiza (2016):

Agenciar prácticas de movilización en la acción política, vinculadas a proyectos colectivos, permiten reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos, capaces de actuar con otros en la construcción de mejores condiciones de vida; es decir, desde un ejercicio pleno de la ciudadanía, no solo como concepto, sino como práctica social, ética y política, en las que las performatividades propias de los niños, las niñas, los y las jóvenes, no sean excluidas sino, al contrario, valoradas como miradas y apuestas diferentes; como nuevas posibilidades de representar nuestra realidad y configurar nuevas realidades, nuevos tiempos, nuevos territorios, nuevos cuerpos y nuevas relaciones. (p. 77)

**Tabla 23. Potencial Político con la Dimensión
Relación consigo mismo**

Relación consigo mismo/ PRE	Media	70,57
	Desviación estándar	32,800
Relación consigo mismo/ POST	Media	91,32
	Desviación estándar	19,127

Por el contrario, la *Relación con los otros* no presentó mayor ascendencia en tanto que la media inicia en $M=72,08$ y la media final correspondió a $M=75,47$. Sin embargo, se abren posibilidades para fortalecer en los niños y las niñas el despliegue del *potencial político* desde el relacionamiento con sus pares, agentes educativas y familiares. Ello implica el trabajo colaborativo de los diferentes actores para que juntos generen acciones colectivas que involucren el diálogo, la reflexividad, la conciencia histórica, la memoria del pasado y del futuro, la memoria del presente, la toma de decisiones, la autorreflexión y una mirada crítica de la realidad, que les permita pensar en el bienestar común.

Tal y como lo señalan Alvarado et al. (2012):

Es así como el proceso de socialización política está relacionado con aquellas experiencias que, a temprana edad, permiten formar la identidad social del sujeto. De igual forma, vale la pena destacar que, para que emerja un agenciamiento y subjetividad política, se requiere de manera primordial la socialización política de los sujetos, la cual esté relacionada o ligada a los llamados “agentes socializadores”. (p. 250)

Algo similar se identificó en la *Relación con lo otro*, la media incrementa 8,68 puntos porcentuales, lo que evidencia desafíos importantes para el proceso investigativo, ya que se hace necesario seguir pensando y configurando estrategias para el fortalecimiento del *potencial político* desde la primera infancia en la *Relación con los otros* y *con lo otro*. En este sentido, “la subjetividad política es la capacidad de pensar por sí mismo sin desconocer al otro, proponiendo, transformando conscientemente las relaciones y el mundo social” (Loaiza, 2018, p. 77).

Con respecto a las tres dimensiones, se puede evidenciar que la media más baja antes del estudio es la dimensión *Relación con lo otro* ($M=64,53$; $SD=31,86$), seguida de la *Relación consigo mismo* ($M=70,57$; $SD=32,80$);

y la más alta la *Relación el otro* (M=72,08; SD=29,81). Sin embargo, la dimensión *Relación consigo mismo* evidencia un impacto significativo ya que aumenta en 20,75 puntos porcentuales, seguido de la *Relación con lo otro*, que incrementa en 8,68 puntos porcentuales, y el resultado obtenido más bajo con 3,39 se da en *Relación con el otro* (Tabla 24).

Tabla 24. Dimensiones Potencial político

	Relación consigo mismo	Relación con el otro	Relación con lo otro
Z	-5,418	-,767	-2,073
Sig. asintótica (bilateral)	,000	,443	,038

A modo de cierre

“Los Potenciales para la paz son una estrategia de socialización que permite, a los participantes de distintos proyectos en la construcción de paz, ampliar las condiciones en las que lo humano (sin exclusión del mundo no humano) se expande potencialmente”

(Loaiza, 2018, p. 14).

Con relación al *potencial afectivo, de vida y del cuerpo*, los datos con significancias estadísticas que permitieron identificar el impacto del Programa junto con el incremento de los potenciales, solo se pudo evidenciar en este caso para los niños y las niñas de la primera infancia, en donde contamos con un total de 103 aplicaciones válidas pre y pos. Con relación a los resultados del potencial para familias y agentes educativas no se encontraron significancias al contar con algunos inconvenientes, los cuales serán mencionados en el capítulo de conclusiones. Sin embargo, la experiencia cualitativa realizada en cada ciudad evidenció un interés por los agentes relacionales, por tener una mayor comprensión de dicho potencial, donde reconocían la importancia del afecto y el cuerpo en sus relaciones consigo mismos y con sus hijos e hijas de la primera infancia. Lo anterior nos invita a fortalecer el instrumento del Programa en relación con este potencial, para así conocer de manera comparativa el impacto del Programa, como se ha explicado para el caso de niños y niñas de la primera infancia.

Con respecto a los *potenciales ético, espiritual y cuidado de la naturaleza* en los niños y niñas de la primera infancia, se presentaron modificaciones significativas; pero, al mismo tiempo se evidencian resultados similares en las tres dimensiones, incrementando el mismo porcentaje en la *Relación consigo mismo y con los otros*, y con una diferencia baja de 1,2 puntos porcentuales entre estas dimensiones y la *Relación con los otros*. Ello permite inferir que el despliegue de este potencial tuvo incidencia directa en los tres componentes y obtuvo significancia en los niños y las niñas. Por otro lado, se logró un impacto en el trabajo con las agentes educativas; es decir que los niños, las niñas y sus agentes educativas comprenden la ética del cuidado no solo desde la relación *consigo mismo*, sino también en el cuidado *con el otro y lo otro*, donde son capaces de reconocer la interrelación que tejen con los animales y la naturaleza como seres vivos y la coexistencia en un mundo compartido. En otras palabras, se logró la *ampliación del círculo ético*.

Así mismo, los *potenciales creativo, cognitivo y comunicativo*, en los niños y las niñas de la primera infancia, mostraron alteraciones en las tres dimensiones, con un nivel de semejanza importante incrementando en promedio 28,5 puntos porcentuales. Sin embargo, en las agentes educativas y familias no se hallaron datos significativos en el despliegue del potencial. Por tanto, es fundamental el acompañamiento que se pueda realizar a los agentes relacionales de la primera infancia, con el objetivo que los adultos sean capaces de reconocer las expresiones afectivas, éticas, estéticas y creativas, como prácticas dialógicas que los niños y las niñas configuran a través del lenguaje corporal, como medios de comunicación con sus pares, maestras y familiares.

En relación con los resultados generales de los *potenciales lúdico y de exploración* en los niños y niñas de la primera infancia, si bien se presentaron impactos significativos en todas las dimensiones, llama la atención la dimensión de la *Relación con lo otro* que, aún siendo positiva, fue menor a las demás. Esto se convierte en un reto para el Programa *Convidarte para la paz*, en la medida que el proceso debe repensar y construir estrategias, tanto para los niños y niñas como para sus agentes relaciones, permitan nuevas aperturas, reflexiones y apuestas por el disfrute, la creación, la exploración, la estimulación de los sentidos, la curiosidad y la expresión, como aspectos fundamentales en la apropiación y transformación del mundo.

En concordancia con los hallazgos obtenidos en el *potencial político* en los niños y las niñas de la primera infancia, estadísticamente se logró observar que hubo mayor significancia en los datos relacionados a la dimensión *consigo mismo*. De otro lado, este potencial permite de alguna manera recoger las prácticas, actitudes y relaciones de los demás potenciales, ya que el sujeto político se va reconfigurando en el entramado del reconocimiento de sí mismo y del otro, en su capacidad para construir en medio de la diferencia, en la ampliación de su círculo ético, en la habilidad creativa y comunicativa, en la imaginación lúdica y su puesta estética, y en la participación política; todas ellas, comprendidas como potencialidades humanas que son desplegadas en los espacios públicos, partiendo de que los niños y las niñas son actores activos del constructo social.

El impacto de los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz en los niños y las niñas: *afectivo, de vida y del cuerpo; ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza; comunicativo, cognitivo y creativo; lúdico y de exploración; y político*, tuvo mayor relevancia en el despliegue del potencial *comunicativo, cognitivo y creativo*, ya que la media incrementó con 28,5 puntos porcentuales. Seguidamente se encuentra el potencial *lúdico y de exploración*, el cual aumento 18,9, similar al potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza con 18,4 puntos. Y los potenciales con significancia baja son: el *potencial político* con 10,9 y el potencial *afectivo, de vida y del cuerpo* con 9,8 puntos porcentuales.

Con respecto a las dimensiones evaluadas en cada uno de los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz en los niños y las niñas: *Relación consigo mismo; Relación con el otro; y Relación con lo otro*, se puede evidenciar que la *Relación consigo mismo* se fortaleció significativamente en promedio con 86,48 puntos porcentuales, al contrario de la *Relación con el otro*, que fue la dimensión de menor significancia.

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. A. (2012). *Las escuelas como territorios de paz Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO.
- Alvarado-Pinzón, L. y Ospina-Alvarado, M. (2020). Narrativas colectivas: Estrategias pacifistas identificadas por familias provenientes del conflicto armado desde espacios comunitarios, familiares y educativos. *Dilemas-Revista de Estudios de Conflicto e Controle Social*, 13(2), 345-366. <https://doi.org/10.17648/dilemas.v13n2.20163>
- Arias, C. y Alvarado, S. V. (2015). Jóvenes y política: de la participación formal a la movilización informal. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 581-594. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/1174>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia [CIPI]. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional.
- Loaiza, J. A. (2016). *Niños, niñas y jóvenes constructores-as de paz. Una experiencia de paz imperfecta desde la potenciación de subjetividades políticas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Manizales-CINDE] <http://hdl.handle.net/20.500.11907/474>
- Loaiza, J. A. (2018). *Educar para la paz: cartilla conceptual, pedagógica metodológica*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Universidad de Manizales.
- Ministerio de Cultura. (2018). *Cuerpo sonoro: Expresiones artísticas y primera infancia. Colección: derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Crisol de Culturas.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En D. F. Schnitman (Ed.), *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. (Vol. 2, pp. 34-53). Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona, J. A. y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 52-60. http://ceanj.cinde.org.co/programa/Archivos/publicaciones/p1/_1_AN_255.pdf

- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016). Potenciales de Paz. Magisterio educación y pedagogía. *La escuela y la paz*, 81, 26-29.
<https://bibliotecadigital.magisterio.co/revista/no-81-la-escuela-y-la-paz>
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627011.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L. M., Alvarado, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020). *Convidarte para la paz. Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas*. CINDE-Universidad de Manizales. <https://tinyurl.com/2wp79e3s>
- Tonucci, F. (2006). *La ciudad de los niños*. Unicef Argentina.

Capítulo 5

Orientación a futuro

Construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras

Introducción

El presente capítulo da cuenta de la interpretación de la información obtenida en la investigación *Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales*, llevada a cabo en Manizales, Bogotá y la subregión de Urabá, en el departamento de Antioquia, con el fin de comprender el papel y el impacto de los *potenciales del desarrollo humano* en la construcción de la paz, con participación de niños y niñas de la primera infancia, cuyas familias han vivido o no el contexto del conflicto armado, y sus agentes socializadores. Concretamente, el análisis que compete a este capítulo está enfocado a la categoría *Orientación a posibilidades futuras*.

En un primer momento se hace una presentación de la categoría y su propósito. Luego, se pasa a realizar la interpretación de la información en lo que respecta a los datos obtenidos con los niños y las niñas. Posteriormente, se pasa al análisis de los resultados logrados con los agentes educativos a partir de la aplicación de los instrumentos. Después, se hace una interpretación de los datos derivados de la aplicación de los instrumentos de medición a las familias. Y, finalmente, se encuentran las conclusiones y se cierra con la bibliografía que apoyó el análisis e interpretación de la información.

Interpretación orientación a posibilidades futuras

La *Construcción de historias alternativas de paces y orientación a posibilidades futuras* hace parte de uno de los momentos de los talleres realizados con niños, niñas, familias y agentes educativos, con los siguientes objetivos:

- Propiciar la creación de futuros alternativos a las violencias para las familias y contextos relacionales como los CDI de los que participan los niños y las niñas.
- Identificar las acciones que realizan como familia que aporten a la construcción de paz consigo mismos y con los demás.

Se llevaron a cabo encuentros formativos con niños, niñas, familias y agentes educativos, en los diferentes contextos que hicieron parte del estudio, con el propósito de desarrollar actitudes, prácticas y valores favorables para la paz en los niños y niñas, y de esta manera fortalecer los procesos de desarrollo humano desde la primera infancia para contribuir a su constitución como agentes constructores de paz. Para ello, se pusieron en escena estrategias lúdico-pedagógicas para potenciar las dimensiones: *socio-afectiva, lúdico-creativa, comunicativa, ético-moral y política*.

Los talleres llevados a cabo con las familias se orientaron a conocer prácticas, valores y estrategias educativas que los identifican como agentes educativos. En lo que respecta a las familias, el trabajo se encaminó a conocer la percepción de las familias en cuanto a las prácticas, actitudes y relaciones que aportan a la construcción de paz desde los potenciales humanos.

Los talleres realizados con los niños y niñas se enfocaron en el sistema de relaciones que ellos construyen con la realidad y que posibilitan su desarrollo. A continuación, se referencian las relaciones con su respectiva intencionalidad en la investigación:

- *Relación con sígo mismo*: Identificar la capacidad que tiene el niño y la niña para imaginar y representarse en el futuro.
- *Relación con lo otro*: Identificar la capacidad que tiene el niño y la niña para soñar y transformar el mundo que lo rodea.
- *Relación con el otro*: Identificar las percepciones que tienen los niños y las niñas sobre su familia y las relaciones entre ellos.

Al tener lo anterior como referente, y al partir de la revisión y consolidación de los datos obtenidos en los talleres relacionados con *Orientación a posibilidades futuras* desde las *Relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro*, se hace una interpretación de la información al comparar el rango medio de dos muestras relacionadas, que fueron tomadas en dos momentos específicos durante la investigación, y que permiten determinar la existencia de diferencias entre ellas. Se interpretan entonces las medidas que se presentan en la media, la desviación estándar y el rango.

Interpretación orientación a futuro niños y niñas

Para iniciar se referencia el resumen de los casos válidos y perdidos de las y los participantes en el estudio. Para la categoría *Orientación a futuro*, el número de casos fue 121, de los cuales 97 son válidos y 24 presentaron alguna inconsistencia, por lo cual no fueron tenidos en cuenta para el análisis de la categoría.

Orientación a futuro en relación consigo mismo

Tabla 25. Potencial y su relación con la dimensión Relación consigo mismo

Orientación a futuro A y b	M	SD	Error estándar
Relación consigo mismo / Pre	73,81	28,190	2,862
Relación consigo mismo / Post	90,93	19,583	1,988

Los datos obtenidos en la medición inicial dan cuenta de un 73,81%; luego de la realización de los talleres y aplicación del instrumento, en su segundo momento, el resultado refiere un 90,93%, lo que evidencia una mejora sustancial en el reconocimiento que tienen los niños y niñas de sí, con una subjetividad propia y con la capacidad para percibir y simbolizar su futuro.

El posibilitar la participación de los niños y niñas, desde la primera infancia, los beneficia toda vez que crecen con la capacidad de imaginar el mundo desde su ser y desde la perspectiva de los otros, así como recuperar la memoria histórica, como un asunto que incide en la cotidianidad y que les permite reconstruir el imaginario colectivo, pues genera nuevos procesos sociales que los incluyen como parte de esa realidad.

Según Garzón et al. (2004) pensar la participación de los niños y las niñas exige considerar la necesidad de resignificar los procesos de participación política, entendida como la posibilidad que tienen las y los ciudadanos en el marco del sistema democrático de incidir en la toma de decisiones que los afectan, y de apropiarse los mecanismos que el Estado ofrece para entrar en interlocución con él. La participación se propone como una estructura de socialización política; esto es, de construcción de identidades a partir de la construcción de lo público y como un proceso de reconocimiento entre las culturas y entre los diversos grupos humanos, a partir del despliegue de sus proyectos políticos. Ello conlleva al reconocimiento del niño y de la niña como sujetos de derechos y como actores capaces de definir sus posibilidades vitales en el marco de la construcción de un mundo compartido.

En la información obtenida de los 97 niños y niñas participantes, la desviación da cuenta de un 28,190% con respecto a la media, en la primera aplicación del instrumento. Posterior a la realización de los talleres, el resultado es de 19,583. Se observa, entonces, una disminución con respecto a la toma inicial. Ello lleva a valorar los procesos de construcción de autonomía personal y de su identidad a partir del conocimiento de sí mismo y de las experiencias que les ofrece el entorno.

En cuanto al rango, el valor parte de 100 y, luego de implementada la propuesta, el resultado es de 80; baja, pero no se aleja mucho de los datos obtenidos. Esta situación muestra cómo los niños y niñas se ven a sí mismos diferentes de los otros y con una proyección de futuro clara y consciente.

Se da entonces en la *Relación consigo mismo*, y en concordancia con los datos arrojados en el estudio, un avance importante, toda vez que, desde las interacciones con los eventos o situaciones históricas o actuales, en este caso la violencia, les ha permitido a los niños y niñas resignificarlas, darles un valor o sentido diferente de dichos acontecimientos y, de esta manera, avanzar en la capacidad para visualizar y figurarse en su futuro.

Nussbaum (2010) afirma que la educación para la ciudadanía empieza desde la primera infancia y que su importancia radica en que sus efectos no solo benefician a los niños y a las niñas y su desarrollo integral, sino que fundamentalmente fortalece la democracia, porque ellos y ellas desarrollan la capacidad de imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de convivir con la diferencia, de desarrollar el sentido de la responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás.

Orientación a futuro en Relación con el otro

La información obtenida con respecto al indicador *Orientación a futuro* en la *Relación con el otro* muestra como resultado, en un primer momento, un 77.11% y, luego de la puesta en marcha de la propuesta educativa en lo que refiere a los niños y niñas, el resultado es de 88,97. Se muestra entonces un avance en dicha relación, toda vez que los niños y niñas identifican su familia y dan cuenta de las apreciaciones que tienen con respecto a las relaciones que se tejen entre ellos, teniendo la capacidad de reconocer estados mentales como intenciones, sentimientos, creencias, afectos, y entender que estos determinan las acciones del otro (Tabla 26).

Tabla 26. Dimensión Relación con el otro

Orientación a futuro A y B	M	SD	Error estándar
Relación con el otro / Pre	77,11	23,450	2,381
Relación con el otro / Post	88,97	18,846	1,914

La familia es el recinto en el que tienen lugar los principales procesos de socialización y desarrollo de niñas y niños; es el primer espacio

vinculante con el entorno social; son ellos quienes desde los procesos de socialización visualizan el rol de la familia y de esta manera le otorgan un sentido al ejercicio de ciudadanía.

Se reconoce la familia como la principal fuente de desarrollo humano, donde han de tejerse interacciones con la infancia enmarcadas en el respeto, la negociación pacífica, la solidaridad, la cooperación, la formación en el reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho en lo que respecta al trato con el otro, aspectos que llevan al niño y niña a vivir la vida, a relacionarse con los otros de manera sana, respetando la diferencia y con una manera distinta de construcción de ciudadanía.

En los datos de la desviación estándar, en esta categoría, se visualiza en la primera muestra un resultado de 23,450 y en el segundo momento, 18,846; de ahí la incidencia de la implementación de los talleres a los niños y niñas. Con respecto al rango, el dato estadístico refiere 80 para el primer momento; y 90 para el resultado posterior a la puesta en marcha de los talleres.

Puede decirse desde los resultados obtenidos en este ítem, que, luego de la realización de los talleres con los niños y niñas, mejoró la percepción que estos tienen de su familia y las relaciones que allí se dan. La familia en tanto es esa fuente de construcción de ciudadanía en la primera infancia. La configuración de subjetividad política surge primeramente desde estructuras que se instauran a partir de las interacciones que se dan en los diversos escenarios de socialización primaria, como la familia, la cultura y el entorno.

A partir de la configuración de infancia y del concepto de niño y niña, se asume a un sujeto social, pero también político garante de derechos. Desde ahí se funda la idea acerca de la construcción de subjetividad política a partir de las interacciones que se desarrollan en los escenarios que determinan su contexto social; en este caso, la familia. Es a partir de estas construcciones, interacciones y experiencias de vida que los niños y niñas establecen relaciones que conllevan a afianzar dinámicas en las que se tejen diversas formas de aprendizaje con respecto a la identidad, a las relaciones con los demás, la participación y lugar social.

En esencia, se puede asumir al niño y a la niña como sujetos que, a partir de su interacción con la familia y el entorno, configuran su propia

subjetividad. Hernández (2008) expresa al respecto que la subjetividad, desde el enfoque histórico y cultural, se encuentra fundamentada en la complejidad, cuyos elementos giran en torno a la construcción de sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos, y a la inclusión de la dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva; allí la subjetividad se establece en una relación compleja que involucra lo psicológico y lo social, en una situación dialéctica cuya naturaleza es histórica y social.

Orientación a futuro en Relación con lo otro

Tabla 27. Potencial con dimensión Relación con lo otro

Orientación a futuro A y B	M	SD	Error estándar
Relación con lo otro / Pre	62,47	29,334	2,978
Relación con lo otro / Post	71,96	31,180	3,166

Nota: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la primera aplicación del instrumento evidencian en la media un porcentaje de 62,47 de cumplimiento con respecto al total de participantes, 119 niños y niñas. El segundo momento de medición dio como resultado 71,96, que se aplicó luego de realizar los talleres nominados *Viajando en el tiempo*. Si bien se evidencia un avance con respecto al dato inicial, este no es muy alto; ello refleja la importancia de seguir trabajando estos talleres para lograr mayor evolución en la capacidad de los niños y niñas para proyectar y transformar el mundo en que viven.

Según Gergen (2007), la participación en las relaciones permite transformar mundos de significado y mantener lo que es pertinente en ellos. Proyectarse en el futuro, a partir de experiencias vividas desde las narrativas, diálogos, historias y los significados que atribuyen a las diversas situaciones, permite cambios en el sujeto, en el contexto, fortalece sus potencialidades y la construcción de realidades futuras.

El desarrollo de los niños y las niñas depende en gran parte del contexto en que crecen; ello desde las condiciones materiales de vida y de las relaciones interpersonales. Esto puede favorecer y potenciar el desarrollo, pero también lo puede perjudicar. Los niños y niñas in-

sertos en contextos de violencia han sido afectados en la garantía de sus derechos.

No obstante, con la apertura de espacios de participación a la primera infancia, se favorece el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y se van constituyendo en sujetos políticos, a partir del proceso de socialización dialéctico entre individuo-sociedad. Ello les da la capacidad y seguridad para imaginar y transformar realidades tendientes a la construcción de la paz desde sus cotidianidades, desde lo personal, familiar y comunitario.

En lo que respecta a la desviación estándar, los datos oscilan para una medición inicial con un resultado de 29,334 y para la final de 31,180. El rango da cuenta de un resultado para la primera aplicación del instrumento de 80, manteniéndose dicho dato luego de emplear el instrumento en una segunda instancia.

La categoría *Orientación a futuro en Relación con lo otro* muestra, entonces, la necesidad de seguirla fortaleciendo para que los niños y niñas mejoren sus capacidades en espacios donde tengan la oportunidad de participar, dialogar, cooperar, ser solidarios, resignificar sus vivencias y, de esta manera, visualizar cambios que llevan a una vida futura en armonía.

Consolidada orientación a futuro

Partiendo de los datos obtenidos en los dos tiempos de aplicación del instrumento, para evidenciar las percepciones de los niños y niñas en la categoría *Orientación a futuro* en las *Relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro*, desde un consolidado, se evidencian los siguientes resultados:

En el momento inicial de la investigación se aplicó el instrumento a los 97 niños y niñas que hicieron parte del estudio. El resultado, tomando como referencia la media, fue de 72,3078. Posterior a esta toma, se llevaron a cabo los talleres referentes a la categoría *Orientación a futuro -Viajando en el tiempo-*; las actividades realizadas se enfocaron a potenciar las *Relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro*. El resultado de esta segunda medición fue de 83,9519.

Tabla 28. Descriptivos

		Estadístico	Error estándar
Orientación a futuro - A	Media	71.3058	2.24637
	95% de intervalo de confianza – L. inferior	66.8468	
	95% de intervalo de confianza – L. superior	75.7649	
	Media recortada al 5%	72.4971	
	Mediana	73.3333	
	Varianza	489.481	
	Desviación estándar	22.12421	
	Mínimo	20.00	
	Máximo	100.00	
	Rango	80.00	
	Rango intercuartil	30.00	
	Asimetría	-.578	.245
	Curtosis	-.425	.485
	Orientación a futuro - B	Media	83.9519
95% de intervalo de confianza – L. inferior		80.2756	
95% de intervalo de confianza – L. superior		87.6282	
Media recortada al 5%		85.7808	
Mediana		86.6667	
Varianza		332.715	
Desviación estándar		18.24048	
Mínimo		26.67	
Máximo		100.00	
Rango		73.33	
Rango intercuartil		26.67	
Asimetría		-1.176	.245
Curtosis		.941	.485

La información obtenida en el estudio da cuenta de un significativo proceso en los niños y niñas, en cuanto a las perspectivas de futuro. Se evidencia un avance importante en cada una de las relaciones, luego de la puesta en marcha de la propuesta educativa a partir de los talleres formativos. Estos han posibilitado que los niños y niñas, a pesar de haber vivido en contextos de violencia, con sus formas de expresión dan cuenta de una subjetividad política que evidencia un sujeto reflexivo, con un sentido ético que le lleva a pensar en el otro. Son estos encuentros los

que contribuyen al reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y actores centrales en los procesos de construcción de paz, pues a pesar de que la violencia les ha tocado su ser, de manera directa o indirecta, tienen la capacidad de imaginar y proyectar un futuro enmarcado en el respeto a la diferencia y por la dignidad de lo humano.

La familia, como ente socializador principal, tiene una apuesta en la formación de la ciudadanía en los niños y niñas, enseñarles a reconocerse a sí mismos como sujetos de derechos en su *Relación con los otros*, conduciéndolos hacia la socialización política, hacia la democracia y hacia el reconocimiento de ellos como ciudadanos plenos.

La familia entonces tiene un lugar como actor público y como escenario de construcción de vida: materializar sus relaciones con los niños y las niñas en torno al respeto a la diferencia, a la capacidad de negociación, como una opción para aprender a estar en la vida y a relacionarse con las otras personas en comunidad. La familia se constituye en un lugar de aprendizaje para los niños y niñas, esencial para la vida en sociedad. Es en la cotidianidad de las familias en donde se aprenden los valores, normas, conocimientos, práctica y actitudes para la sociabilidad y para el establecimiento de formas de relación democrática y de construcción de ciudadanía.

Se deben fomentar acciones que resignifiquen el papel de los seres humanos en la sociedad, propiciando espacios y estrategias para la reflexión, la concertación y la proyección de soluciones políticas y ciudadanas a los problemas y necesidades cotidianas que se presentan en la vida en comunidad. La ciudadanía y su verdadero ejercicio es un proceso de construcción social progresivo, como dice Hannah Arendt (2016) en su texto “La condición humana”: el ciudadano solo se realiza entre los otros y frente a ellos, donde es libre de ejercer la acción política.

No en vano ha sido la implementación de los talleres con los niños y niñas para aportar a la configuración de sujetos constructores de paz, toda vez que se ha logrado desarrollar en ellos y ellas actitudes, prácticas y valores inestimables para la paz.

A continuación, se referencia la prueba de normalidad con respecto a la población.

Las gráficas que se presentan a continuación dan cuenta del movimiento de los datos obtenidos durante la aplicación antes y pos del instrumento, luego de la puesta en acción de los talleres.

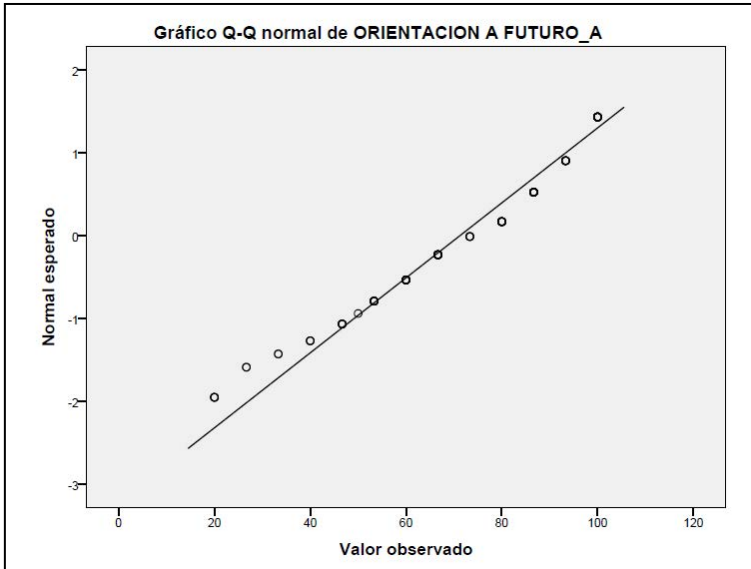


Figura 2. Q-Q normal de Orientación a futuro-A

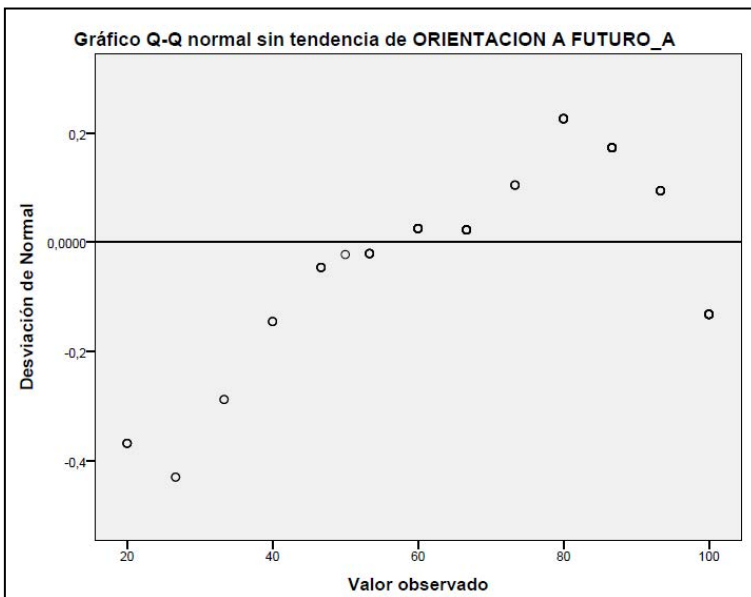


Figura 3. Q-Q normal sin tendencia de Orientación a futuro-A

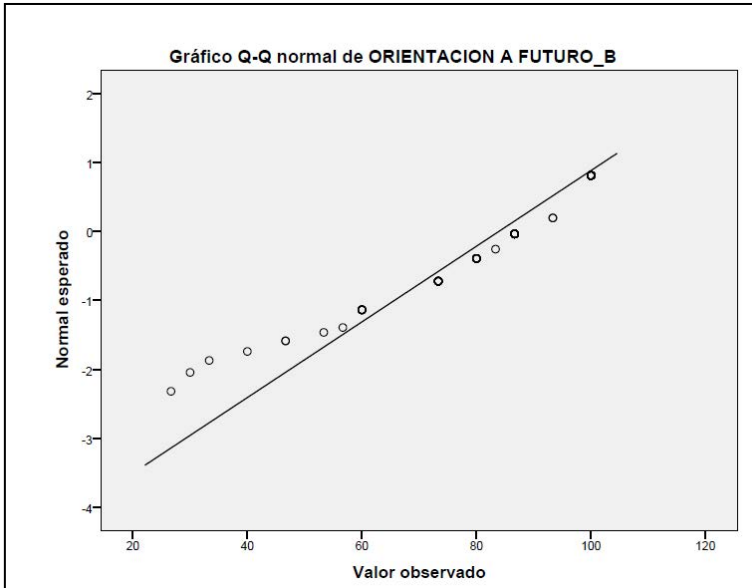


Figura 4. Q-Q normal de Orientación a futuro-B

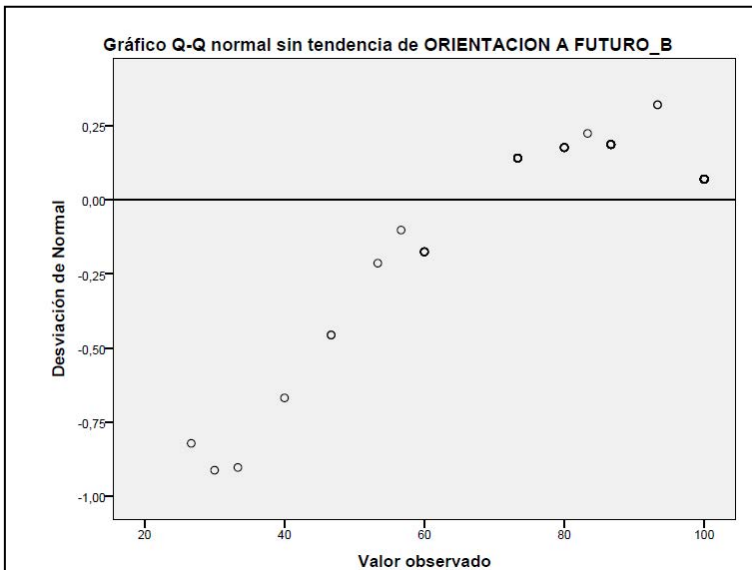


Figura 5. Q-Q normal sin tendencia de Orientación a futuro-B

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 29. Estadísticos de prueba

	ORIENTACION A FUTURO_B-ORIENTACION A FUTURO_A
Z	-4.656
Sig. asintótica (bilateral)	.000

El proceso llevado a cabo con los niños y niñas para buscar desarrollar actitudes, prácticas y valores, a partir de la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas que potencien las dimensiones *socio-afectiva*, *lúdico-creativa*, *comunicativa*, *ético-moral* y *política*, ha dejado un buen resultado en cuanto hubo avances significativos luego de la implementación de los talleres formativos. Se apuntó, entonces, al desarrollo del potencial humano de los niños y niñas, como ese proceso que lleva hacia la autorrealización personal y social, mirándolos desde esas fortalezas y capacidades que les llevan a tener autoridad para participar en la construcción de procesos sociales y ser vistos como sujetos políticos, transformadores de una realidad.

Potenciar el desarrollo humano es orientarse a aumentar las capacidades y opciones de las personas y a reconocerlas como sujetos sociales capaces de perseguir la realización del tipo de vida que les parezca valorable. Se habla de dos principios que dan vida al desarrollo humano:

- La potenciación, entendida como el incremento de la capacidad de las personas para hacer efectivamente las cosas que consideren valiosas.
- La participación, que se refiere a la capacidad de las personas de ser verdaderos sujetos gestores de su propio desarrollo, tanto a nivel de sus vidas como a lo relativo con la comunidad de la cual son parte.

Como se ha visto, el desarrollo humano se plantea con una mirada desde lo social y desde las posibilidades de las personas para lograr una calidad de vida satisfactoria. Se ha sostenido, además, que invertir en la infancia es una garantía de romper el círculo de pobreza e inequidad, ya que se ofrece igualdad de oportunidades para el presente y para el futuro de los niños y niñas. Todo ello corrobora la importancia de una educación desde la primera infancia que garantice un desarrollo adecuado e integral.

En este orden de ideas, el desarrollo humano se ve como posibilidad de potenciación de las dimensiones del sujeto que favorecen su acción política y que se centra en la posibilidad de construir imaginarios, valores y actitudes que favorezcan el reconocimiento del otro, la construcción de proyectos de futuro, la reflexividad, la autonomía, la conciencia histórica, la ampliación del círculo ético, la configuración de escenarios públicos y la negociación del poder (Alvarado et al., 2008). Es el proyecto *Convidarte para la paz* el que apunta a potenciar ese desarrollo humano en los niños y niñas, que los lleven a generar acciones y establecer relaciones que contribuyan a la construcción de la paz.

Por ende, se evidencia que este ha fortalecido en los niños y niñas, desde la categoría *Orientación a futuro* en las *Relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro*, el desarrollo de sus dimensiones nominadas como *potenciales: afectivo, ético-moral, creativo* para la transformación de conflictos, comunicativo y político.

No obstante, se hace importante seguir trabajando en ello para lograr mayores impactos en los niños y niñas con respecto a su percepción de la vida futura, y cómo proyectarse para transformarla y lograr mejores niveles de vida y el reconocimiento de sus derechos como seres sociales y participantes de una sociedad.

Interpretación proyección a futuro familias

La familia es el principal agente socializador de los niños y niñas, y como tal se hace valiosa en el aporte que hacen respecto a los procesos de construcción de paz y desnaturalización de la violencia para la primera infancia. De ahí el propósito de comprender el papel de los *potenciales del desarrollo humano* en la construcción de paz, en las familias.

El ejercicio de intervención con las familias se orientó a conocer los procesos que generan al interior de ellas para con los niños y niñas en torno al conflicto y situaciones de violencia, en las que han estado inmersos, y en el aporte que hacen para hacer visible las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños para hacer cambios en sus realidades; es decir, tener proyecciones claras y confiables en el aporte que pueden dar para la construcción de paz.

Tabla 30. Descriptivos

	Estadístico		Error estándar
Orientación a futuro V9 pre	Media	65,625	5,0389
	Desviación estándar	20,1556	
Orientación a futuro V9 post	Media	65,625	5,0389
	Desviación estándar	20,1556	

Tabla 31. Resumen de procesamiento de casos

	Válido		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Orientación a futuro pre	16	84,2%	3	15,8%	19	100,0%
Orientación a futuro post	16	84,2%	3	15,8%	19	100,0%

La variable 9, en la pregunta 10, indaga por la manera como las familias describen las prácticas, actitudes y relaciones con respecto a su capacidad de recordar el pasado, narrarlo, explicarlo y resignificarlo. Se evidencia en la aplicación del instrumento a las 16 familias que participaron del estudio, en los tres contextos donde se llevó a cabo la investigación, tomando como puntos de análisis, la media, la desviación estándar y el rango. En el primer momento, en la variable 9, da cuenta de un 65,625, luego de la realización de actividades formativas con este grupo poblacional. El dato obtenido en el segundo momento de aplicación del instrumento fue de 65,625. Ello muestra que no hubo un avance, lo que demuestra que se prefiere olvidar los hechos o hacer como que no hubiesen pasado; no los sacan para sanar las situaciones de dolor, angustia y **pérdida que han vivido**. Por lo tanto, esa parte de resignificación de los hechos no se da (Tabla 31).

El lenguaje y la narrativa no se visualizan en las familias como elementos que ayudan a liberar resentimientos y construir entornos capaces de cambio. Por tanto, los niños y niñas tampoco vivencian experiencias sanadoras para interiorizar en su ser. El estudio muestra para la variable 9, en el ítem 10, una DS=20,1556, para la toma dos, DS=20,1556. El rango muestra en el primer ejercicio llevado con los padres, 50,0, y el mismo valor para la segunda aplicación.

El papel de las familias, entonces, no es significativo en cuanto al aporte que dan a los niños y niñas para proyectarse en el futuro y visualizarse en un mundo diferente, con relaciones afectuosas, solución pacífica de conflictos, respeto a la diferencia, cuidándose a sí mismo y fundar nuevas realidades.

Son familias que, si bien sueñan con logros futuros, no planean acciones para alcanzarlos; viven el día a día y además no visualizan un futuro enmarcado en una resolución pacífica de conflictos y en el respeto por la diferencia. Son familias que no expresan ni dan la palabra a los niños y niñas, no son tenidos en cuenta, no se visualiza entonces en la familia la generación de espacios para llevar al niño y niña a ser un sujeto político. En palabras de Alvarado et al. (2011) se entiende por sujeto político aquel que, además de constituirse a partir de un contexto, produce también la historia que comparte con otros.

Zemelman-Merino (2010) expresa que el sujeto establece entre sí relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto; es decir, el sujeto político tiene mayor trascendencia que el sujeto social, inserto en relaciones influenciadas por el contexto espacial y temporal, y por una relación en doble vía al permear e influir a los otros sujetos que conviven con él. Un sujeto político, como parte de una comunidad, busca la construcción de un nosotros en medio de un contexto de diversidad y conflicto (Mouffe, 1999), toda vez que reconoce valores políticos y éticos que lo unen con los otros; además, respeta la diversidad de identidades. Se requiere, entonces, trascender el discurso del sujeto de derechos en las infancias. Como lo afirman Corona y Gáal (2009): “es necesario afirmar y promover la ciudadanía y la participación infantil para construir otras relaciones con los niños, para encontrar otras formas de convivir” (p. 9).

La familia tiene un papel valioso en la generación de espacios reales para desarrollar habilidades y potencialidades en los niños y niñas, modificando las percepciones hacia ellos, la forma de relacionarse y propiciando espacios que los lleven a participar en su cotidianidad, a soñar; pero, también a implementar acciones para lograr metas, a pensar en un futuro, a solucionar conflictos de forma armónica y sana, lo que redundará en la creación de nuevas realidades con los demás.

El sujeto político de la primera infancia es quien, a partir de sus experiencias, reflexiona, discute y construye su mundo porque habita un

espacio, porque se relaciona con sus pares y con los adultos cercanos a él. Reconoce que la forma como los sujetos de la primera infancia participan en la vida social “es diferente pero no menor que la de los adultos” (Baratta, 1998, citado en Roldán-Vargas, 2006, p. 121).

Se debe, entonces, empoderar a las familias para que contribuyan al fortalecimiento de los potenciales y de ese sujeto político desde la primera infancia, pues a partir de ellos y ellas establecerá relaciones sanas con los demás, reconoce otras formas distintas de ser, otras formas de relación y otras formas de vivir la vida. En esta medida, el primer llamado para el reconocimiento del sujeto de la primera infancia como sujeto político es para el adulto, pues es él el primero que le posibilitará espacios de participación en el ámbito público, el que lo escuchará, el que le permitirá fortalecer su propia identidad y su sentido de pertenencia a una comunidad política que lo recibe y acoge (Giraldo et al., 2009).

Es necesario un fortalecimiento a la familia en ese papel de fomentar en los niños y niñas esos potenciales de orientación a posibilidades futuras para la construcción de paz, a partir de una reconstrucción y resignificación de las violencias que han vivido.

Interpretación proyección agentes educativos

Los agentes educativos, como otro grupo socializador de la primera infancia, cada vez que hacen un aporte al desarrollo de los niños y niñas, particularmente desean conocer las prácticas, valores y estrategias educativas que los identifican. Es importante saber cómo, desde las salas de desarrollo o de los diferentes espacios que los agentes educativos habitan con los niños y niñas, llevan a cabo prácticas que fortalecen el desarrollo humano desde las potencialidades, con escenarios inclusivos que fomenten la socialización política y construcción de paz.

La aplicación de la escala de evaluación para agentes educativos, al igual que en los actores anteriores que estuvieron en el estudio, se dio en dos momentos, que se midieron antes y luego de la implementación de talleres formativos.

- Las variables que se tuvieron en cuenta para la escala fueron:
- Sentido de vida como maestro o maestra en contexto.

- Práctica pedagógica en contexto.
- Participación y relaciones comunitarias de las maestras y maestros.
- Reconocimiento de origen e identidad comunitaria en agentes educativos.
- Reconocimiento de las y los agentes educativos/as a las memorias en orientación a construcción de posibilidades futuras.
- Reconocimiento y fortalecimiento de los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz, dentro de las prácticas pedagógicas de maestras y maestros.
- Estrategias y acciones de solidaridad comunitaria percibidas por los agentes educativos.
- Percepciones de las y los agentes educativos/as y profesoras/es sobre el respeto y reconocimiento de los potenciales de niños y niñas (ético, moral, político, espiritual, etc.) desde sus familias y sus instituciones educativas.
- Reconocimiento de los potenciales afectivo, de vida y del cuidado del cuerpo en niños y niñas desde la percepción de sus maestras y maestros.
- Reconocimiento de los potenciales lúdico y de exploración en niños y niñas desde la percepción de sus maestras y maestros.
- Reconocimiento de los potenciales creativos para la transformación de conflictos, cognitivos y comunicativos en niños y niñas desde la percepción de sus maestras y maestros.

Al retomar la variable 5, que indaga por el reconocimiento a las memorias propias, familiares y comunitarias en orientación a posibilidades futuras, los agentes educativos no evidencian la capacidad para narrar las situaciones vividas, y retomarlas como puntos de partida para transformar y crear posibilidades futuras.

Si bien han vivenciado de forma directa o indirecta situaciones de violencia, no recurren al reconocimiento del impacto o afectación de dichas situaciones, las cuales dejan guardadas y aparentemente olvidadas en la memoria y, por ende, no generan situaciones dinamizadoras que lleven a resignificar dicha experiencia.

Hablar de paz es hacer alusión a disfrutar una vida pacífica, que parte de una construcción personal y colectiva que lleva al equilibrio y bienestar personal y, en consecuencia, configura una sociedad libre de violencia. La paz “supone una disposición para el diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la no violencia” (Ávila y Paredes, 2010, p. 161).

Si bien no es posible hacer cambios inmediatos, sí desde la labor del agente educativo/a, desde los espacios e interacciones que tiene, puede y debe poner en acción estrategias con los niños y niñas para hacer que la sociedad sea humanamente más sana. Todos somos capaces de hacer algo positivo o negativo en la humanización de las personas y de las relaciones sociales. (Zurbano, 1998). Es a través del trabajo en las salas de desarrollo u otros espacios donde los agentes educativos/as posibilitan experiencias de reconstrucción de la historia y transformación de un futuro, mediante acciones como la participación de los niños y niñas, y al ejercicio de ciudadanía. De lo contrario, se sigue validando en el tiempo a través del silencio, la pasividad y la naturalización de la violencia, como asuntos que pretenden abordar dicha situación y que limitan el desarrollo humano. Es poca la reflexividad de los agentes educativos/as respecto a las memorias propias, familiares y comunitarias para direccionarlas a una orientación a construcción de posibilidades futuras.

No obstante, hay otras posibilidades; desde la socialización política y el desarrollo humano alternativo, el énfasis se pone en las potencias y no en las carencias; en la concepción de los niños y niñas como sujetos en construcción y no como adultos en miniatura; en el carácter complejo y sistémico de las subjetividades; en la realidad como construcción social conflictiva e inacabada; en la construcción de sentidos de buen vivir, alternativos a las miradas desarrollistas que ven en los individuos medios del capital; y en el lenguaje como elemento constitutivo del mundo social (Alvarado et al., 2012).

En estos escenarios se reconoce el desarrollo humano de los niños y niñas desde sus múltiples potencialidades, desde el avance de las diferentes dimensiones, nombradas para esta investigación como *potenciales del desarrollo humano* para la construcción de paz: *el potencial*

afectivo, ético-moral, creativo para la transformación de conflictos, comunicativos y, finalmente, el *potencial político*.

Es el agente educativo quien tiene en sus manos la potestad para instaurar construcción de subjetividades que conlleven al niño y la niña a pensarse como sujetos activos, partícipes, que se cuestionen frente a su realidad social; es decir, asumirlos como sujetos políticos a partir de las interacciones y construcciones que elaboran desde sus actividades y experiencias cotidianas.

La subjetividad de los niños y las niñas puede ser pensada como un proceso en el que los sujetos son corresponsables en la construcción de la historia humana y social con los adultos, que, mediante la interacción con los otros, se configuran en sujetos sociales, colectivos, capaces de construir el mundo cotidiano, familiar, institucional y social (Alvarado, 2009).

Una manera de convertirnos en constructores del futuro que anhelamos es generando experiencias de paz para nuestros niños y niñas en todos los ámbitos que se desenvuelven, ya que “la paz se debe interiorizar culturalmente. Es un proceso lento; supone un cambio de mentalidad individual y colectiva. Es necesario reflexionar sobre cómo construirla desde distintos ámbitos” (UNESCO, 2008, p. 7).

A modo de cierre

“Los niños, las niñas, las familias y las agentes educativas participantes del Programa Convidarte para la paz nos han enseñado que, en el mismo contexto de conflicto armado y en los diversos territorios con vulnerabilidad, coexisten las violencias con la emergencia de resistencias, potencias, potencialidades y modos contruidos colectivamente de re-existir más allá de las violencias”

(Ospina-Alvarado, et al., 2020, p. 41).

Retomando la información recolectada en torno a la categoría construcción *Orientación a posibilidades futuras*, desde los niños y niñas, se puede decir que hay unos avances a partir de la formación para retomar vivencias pasadas enmarcadas en la violencia y resignificarlas, lo que viabiliza el cambio y la transformación para generar acciones en pro de la paz.

Los *potenciales del desarrollo humano* se vieron afectados positivamente en los niños y niñas, en tanto se dio prioridad a las potencias que se fueron enriqueciendo cada vez, al generar espacios para el reconocimiento de sí mismo, del otro y de lo otro, como asuntos valiosos para la construcción de proyectos de futuro, enmarcados en el respeto por la diferencia, la participación, el afecto, que les permita tener unas condiciones para vivir armónicas, sanas y dignas.

Desde la puesta en marcha de los *potenciales del desarrollo humano*, como generador de procesos de construcción de paz, se aminora la posibilidad para que los niños y niñas no repitan historias; por el contrario, visualicen otros horizontes y tengan nuevas miradas.

Con respecto a los agentes educativos y la familia como agentes socializadores, hace falta dar mayor voz y voto a los niños y niñas, generar mayores espacios de participación y construcción de ciudadanía para que puedan resignificar las vivencias que han tenido en torno a la violencia y redundar acciones en pro de establecer relaciones que parten de un sentido, pero lo rehacen y resignifican constantemente.

El proyecto de investigación, y en lo que concierne a la categoría *Construcción de orientaciones futuras*, visualiza una esperanza de un futuro mejor, por supuesto fortaleciendo acciones respecto a los agentes socializadores para que estos puedan incidir favorablemente y cada vez mejor en el desarrollo del potencial humano de los niños y niñas, y que estos, a pesar de tener recuerdos enmarcados en el miedo, confusión, sufrimiento, sean capaces también de proyectarse a un futuro.

Referencias

- Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: G. I. Rodríguez (Ed.), *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana* (pp. 14-27). Ed. Delfin.
- Alvarado, S. V., Patiño, J. A. y Loaiza, J. A. (2011). Sujetos y subjetividades políticas: el caso del Movimiento Juvenil Álvaro Ulcué. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 10(2), 855-869.
<https://tinyurl.com/4mkc873n>
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Quintero, M., Luna, M. T., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Clasco, Universidad de Manizales, CINDE.

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.
<https://www.redalyc.org/pdf/269/26911765003.pdf>
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Ávila, M. y Paredes, I. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Omina*, 16 (1), 159-179. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73715016009.pdf>
- Corona, Y. y Gáal, F. (2009). *Estrategias participativas para niños: Algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles*. Universidad Autónoma de México.
- Garzón, J. C., Pineda, N. y Acosta, A. (2004). *Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil*. CINDE.
<https://tinyurl.com/47vx3azm>
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Universidad de los Andes/CELSO.
<https://tinyurl.com/phpz2wt5>
- Giraldo, Y. N., Román, G. E. y Quiroz, R. E. (2009). La biblioteca pública como ambiente educativo para el encuentro ciudadano: un estudio en la Comuna 1 de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 32(1), 47-84.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/RIB/article/view/2749/2214>
- Hernández, O. G. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 147-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803011.pdf>
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Organización de las Naciones Unidas, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Costa Rica.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona, L. M., Alvarado, L., Fajardo, M. A., & Carmona, P. A. (2020). *Convidarte para la paz*. Niñas y niños de la primera infancia, familias, docentes y agentes educativas. CINDE-Universidad de Manizales. <https://tinyurl.com/2wp79e3s>
- Roldán-Vargas, O. (2006). *La institución educativa: escenario de formación política, que se configura desde el ejercicio mismo de la política*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE]. <https://tinyurl.com/dat2xhbb>

- Zemelman-Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>
- Zurbano, J. L. (1998). *Educación para la paz. Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Gráficas Ona.

Parte III

Conclusiones

Hallazgos generales

En relación con los resultados generales del Programa *Convidarte para la paz* se presentaron avances significativos en las ciudades donde se implementó el proceso con niños y niñas de la primera infancia. En el caso de Manizales, en la primera aplicación de los indicadores se obtuvo $M=74,2$ y $SD=12,80$ y al final del proceso se presentó una $M=82,7$ y $SD=10,78$. Por su parte, Soacha al inicio presentó una $M=62,2$ $SD=12,29$ y al final obtuvo un incremento significativo ($M=74,58$; $SD=10,89$). En particular llama la atención Urabá que en comparación con las otras ciudades inicia con una media menor a las demás ($M=51,8$; $SD=16,51$) y termina con una media más alta ($M=91,4$; $SD=7,42$) infiriendo con esto la aprobación de la hipótesis alterna frente al impacto que genera el Programa *Convidarte para la paz* en los niños y niñas, desde sus primeros años de vida, como posibilidad para constituirse en agentes constructores/as de paz.

El Programa *Convidarte para la paz* en relación con los niños y niñas de la primera infancia alcanzó en general un impacto positivo en las tres dimensiones; en la *Relación con el otro*, es decir, las relaciones que los niños y niñas desde sus primeros años establecen con sus pares y otros agentes. Manizales obtuvo en el análisis previo una media de $M=73,6$ ($SD=16,13$) y en la prueba posterior obtuvo una media de $81,1$

con $SD=13,67$; Soacha presentó por su parte una en su primera aplicación una $M=65,7$ y $SD=14,44$ y al final del proceso presentó una media de $72,8$ ($SD=14,71$), por otro lado, Urabá al inicio obtuvo una media de $M=50,9$ y $SD=15,77$; y al final una media de $M=90,7$ y $SD=9,76$. En la *Relación con lo otro*, en otros términos, las relaciones que la primera infancia establece con su entorno material y natural, la ciudad de Manizales obtuvo al inicio una $M=72,5$ ($SD=14,22$) y al final una $M=79$ ($SD=15,96$); Soacha con la aplicación inicial de indicadores presentó una $M=62,4$ ($SD=14,95$) y al final se evidenció un incremento ($M=73,8$; $SD=16,68$). Por último, Urabá pasó de una $M=49,5$ ($SD=17,48$) y presentó al final un incremento significativo mayor que en las demás ciudades ($M=89,3$; $SD=10,82$). No obstante, la *Relación consigo mismo*, es decir, la relación que los niños y niñas establecen de manera intrapersonal, fue la dimensión que obtuvo un mayor avance desde las distintas ciudades en el marco del programa, encontrando que Manizales pasó de una $M=77,2$ ($SD=12,80$) a una media final de $M=88$ ($SD=8,87$). Soacha, por su parte, al principio tuvo una $M=58,4$ y $SD=17,15$ y al final obtuvo una media de $M=76,1$ y $SD=10,11$. Y Urabá, que al inicio presentó una $M=55,1$, finalizó con una $M=95,1$ y $SD=4,60$, aspectos que reafirman la hipótesis del impacto que genera *Convidarte para la paz*, en especial con las percepciones propias, el autorreconocimiento, el autocuidado y la valoración que los niños y niñas despliegan consigo mismos.

Articulado de conclusiones por capítulo

Este libro presenta finalmente algunas ideas para continuar la reflexión en torno a la construcción de paz con y desde los niños y niñas de la primera infancia, sus familias, agentes educativos, maestras y maestros. En este apartado se presentarán algunas conclusiones que, más que un cierre definitivo de la investigación, son planteamientos que invitan a la reflexión y el diálogo permanente desde diferentes aristas:

Programa *Convidarte para la paz*. Pensar en la construcción de paz, teniendo presente la voz de los niños y las niñas, es una apuesta que debería estar inmersa en todas las instituciones de formación y educación, debido a que, desde edades tempranas, se pueden cultivar y fortalecer potenciales para el desarrollo humano de manera más marcada. En la apuesta de *Convidarte para la paz* que contó con la participación de niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales, en tres contextos del país, Manizales, Soacha y la Subregión del Urabá, se en-

contró que hay muchas cosas que contar, que evidenciar y que percibir. Las manifestaciones sobre las maneras de vivir y sentir la cotidianidad desde las voces de los niños y las niñas, y las maneras en las que ellos y ellas manifiestan posibilidades de solución ante los conflictos, nos permiten pensar en nuevas formas de convivir y habitar el mundo.

Bajo la indagación de los potenciales para el desarrollo humano, como una apuesta *educativa e investigativa* para la construcción de paz, cuyo propósito es fortalecer los procesos de socialización política, se ha trabajado con niños y niñas de la primera infancia, sus familias y agentes educativos desde ámbitos generales para mejorar la condición de vida de sus comunidades. Pensar en construcción de paz solo es posible hacerlo con una mirada integral; trabajar desde los diferentes potenciales visibiliza las realidades de los niños y niñas, y es a partir de ello que es posible generar espacios de reflexión que los integren en la solución de problemas y construcción de paz de manera consciente y real.

Con relación a los agentes educativos y las familias, como agentes socializadores, es necesario dar mayor voz y voto a los niños y niñas, generar mayores espacios de participación y construcción de ciudadanía, para que puedan resignificar las vivencias que han tenido en torno a la violencia y reforzar acciones en pro de establecer relaciones que permitan una resignificación permanente.

La construcción, pilotaje e implementación de los indicadores cualitativos y cuantitativos se convirtió en la posibilidad de *reflexión sobre la acción*, que plantea un gran reto en relación con la deconstrucción y reconstrucción de algunas de las estrategias desarrolladas en el marco del Programa *Convidarte para la paz* y, en sí mismo, de los indicadores. Sobre todo, es una invitación para repensar los procesos con los agentes relacionales de los niños y niñas de la primera infancia, los cuales requieren otros tiempos y actividades que logren vincular de forma activa a las y los participantes.

Memoria. La propuesta educativa *Convidarte para la paz*, promovió espacios en los cuales permitió fortalecer el *potencial de la memoria* para el desarrollo humano de los niños y las niñas, y convoca a pensar nuevas maneras de hacer pedagogías de la memoria orientadas a la construcción de paz, puesto que resalta la capacidad que ellas y ellos tienen de recordar, dar significado a los recuerdos para la vida presente y tener orientación a futuro. En este sentido, pensar en las memorias de

los niños y las niñas de la primera infancia nos ha invitado a deliberar sobre las maneras en las cuales hacen conciencia de sus recuerdos, como una forma de potenciar las dimensiones del desarrollo humano en *Relación consigo mismo*, con quienes les rodean, así como también hacer conciencia de los lugares que han habitado y la importancia de estos para su configuración en el presente.

Así mismo, la memoria, como potencial de desarrollo humano, permitió dar cuenta de los múltiples sentidos que otorgan las niñas y los niños a sus recuerdos (significativos, importantes, entre otros), de los sentimientos que surgen en torno a ellos, por ejemplo, alegres, tristes, de añoranza, y de los acontecimientos que más impactaron su pasado. Esta forma de concebir los recuerdos se configuró como *potencial de la memoria* a partir de la articulación que ellas y ellos hacen de aquello que vivieron en el pasado, con las situaciones y vivencias que tienen en el presente.

De igual forma, el *potencial de la memoria* permitió conocer la concepción que las niñas y los niños tenían con relación a sí mismo, a sus formas relacionales con otros y a la manera como desde años atrás se han relacionado con aquello que los rodea, como es su contexto o lugar de estar. Esta relación ratificó que la memoria, pese a tener un componente individual e intransferible al otro, es decir, la vivencia en sí misma la tiene solo quien la vive, también existe un fuerte componente social, colectivo y generacional de la memoria, desde el cual los recuerdos emergen en evocación individual, pero dan cuenta de la relación y se configura en relación con otros.

Finalmente, trabajar el *potencial de la memoria* con las comunidades, implica asumirla con responsabilidad ética y social. *Convidarte para la paz* le ha apostado al *potencial de la memoria* como posibilidad para generar espacios donde aquellos momentos pasados entren a ser parte de la vida de las personas; lo vivido marca y deja huellas, y al desarrollar los instrumentos y talleres con niños y niñas de la primera infancia se encontró cómo los recuerdos que tienen sobre sí, sobre las relaciones con los otros y lo otro con relación al pasado, marcan de manera clara sus percepciones del presente y proyección a futuro.

Potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz.
Los *potenciales del desarrollo humano* para la construcción *de paz* en los niños, las niñas y sus agentes relaciones, son una estrategia de so-

cialización política que les permite ampliar sus expresiones afectivas, corporales y de vida, además de dar valor ético-moral al mundo desde el cuidado del otro y del entorno que habitan-. Igualmente, los potenciales son herramientas que les posibilita desarrollar creativamente destrezas para la transformación pacífica de los conflictos, al reconocer en sus múltiples formas de comunicación no solo desde la oralidad, sino también desde el lenguaje corpóreo condiciones humanas en pro del bienestar colectivo.

Por otro lado, el juego, la lúdica y la exploración expanden potencialmente las relaciones que configuran los niños y las niñas con sus pares, familiares y maestras, ya que a partir del goce y el disfrute adquieren actitudes, comportamientos y prácticas alternativas a la violencia. En otras palabras, se puede hablar de sujetos políticos activos en la construcción de su propia realidad.

Orientación a posibilidades futuras. Los niños y niñas son quienes más han sido afectados por el conflicto y han tenido consecuencias sobre la garantía de sus derechos y, por ende, su protección integral; de ahí que se deben potenciar esos espacios de participación para que se conviertan en promotores en los procesos de construcción de paz desde su cotidianidad. Pero, son los agentes socializadores los promotores de dichos espacios, mediante acciones intencionadas que lleven a los niños y niñas a visualizar un futuro prometedor, enmarcado en la solución pacífica de conflictos.

El trabajo de campo realizado desde la categoría *Orientación a posibilidades futuras* de niños, niñas y agentes socializadores ha apuntado al cumplimiento del objetivo de la investigación, en tanto ha posibilitado, desde los primeros años, espacios para que los niños y niñas construyan una buena convivencia con los demás, sanen situaciones difíciles y dolorosas y proyecten un futuro con sentido de realidad. En este orden de ideas se apunta hacia un desarrollo humano.

De igual forma, han sido válidas las acciones realizadas con los agentes socializadores, dado que son personas que les ha tocado vivir la violencia y que, en muchas ocasiones, tratan de ignorarla o callarla, lo que hace que se generen resentimientos y odios que desencadenan más violencia. Las acciones generadas en la investigación contribuyeron a sanar estas situaciones y, de esta manera, acompañar de una forma más significativa el desarrollo de los niños y niñas.

Finamente, la investigación transformadora les permitió a los niños, niñas y sus agentes relacionales pasar de las historias imperiosas, de las múltiples violencias, a las historias alternativas que surgen a partir de las experiencias vitales de ellos y ellas desde sus primeros años, reconociendo en sus relaciones y prácticas cotidianas formas de resistencia y procesos de agenciamiento favorables a la construcción de paz. Este tránsito implica fortalecer y expandir en los niños y las niñas los *potenciales del desarrollo humano*; así mismo, generar espacios de participación en el entorno familiar, educativo y comunitario, con el fin que ellas y ellos hagan parte de la construcción de orientaciones futuras, a través de acciones transformadoras que permitan visualizar horizontes posibles. En otras palabras, proyectarse hacia el futuro requiere tejer colectivamente esperanzas de un futuro mejor, pese a las adversidades y vicisitudes implícitas en el contexto de la violencia.

Sobre las autoras

María Camila Ospina-Alvarado. Doctora en Estudios de Medios y Comunicación, TAOS Institute-Free University of Brussels. Doctora Summa Cum Laude en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Investigadora principal del proyecto de investigación “*Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales*” a la base del presente capítulo. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado-Salgado. Doctora en Educación de Nova University-Cinde, y Posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Católica de Sao Paulo-Universidad de Manizales-Cinde-Clacso. Directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde y de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales. Además, es Directora del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Comisionada Misión de sabios Bicentenario, 2019, Nodo: Ciencias Sociales, Desarrollo Humano y Equidad. Coinvestigadora del proyecto de investigación “*Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales*”. Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co

Lina Marcela Cardona Salazar. Candidata a Doctora en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación

y Desarrollo Humano de las mismas entidades. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Investigadora y formadora del Cinde y la Universidad de Manizales. Actualmente Gestora Nacional de Apropiación social y desarrollo. Correo electrónico: lmcardona@cinde.org.co

Estefanía Aristizábal Ramírez. Investigadora y formadora Fundación CINDE. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la Fundación CINDE y la Universidad de Manizales. Trabajadora Social por la Universidad de Caldas. Investigadora adscrita al Campo de Investigación y Desarrollo del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de CINDE y la Universidad de Manizales, Centro de Investigación y Desarrollo reconocido por MinCiencias. Correo electrónico: earistizabalr@cinde.org.co

Laura Alvarado Pinzón. Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante doctoral en Psicología en la Universidad del País Vasco y del programa en Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano Alianza CINDE -Universidad de Manizales con grado de Mención Especial. Magíster en Psicología: Individuo, Grupo, Organización y Cultura, de la Universidad del País Vasco, énfasis en psicología social, psicología del desarrollo e intervención psicosocial y migración forzada de familias colombianas. Colaboradora en proyectos de atención e intervención psicosocial a mujeres, infancias, familias y población migrante. Integrante del grupo de investigación “Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y las juventudes” categoría A1 de MinCiencias. Colaboradora del Programa *Convidarte para la paz*. Correo electrónico: lalvarado@cinde.org.co

Paola Andrea Carmona Toro. Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas. Magíster en Filosofía, Universidad de Caldas. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales. Docente investigadora programa de Derecho, Universidad Católica Luis Amigó, Centro Regional Manizales. Grupo de investigación Jurídicas y Sociales. Correo electrónico: paola.carmonato@amigo.edu.co

Luz Amparo Arroyave Montoya. Maestra en artes plásticas, Universidad de Caldas. Magíster en Diseño y Creación Interactiva, Universidad de Caldas. Candidata Doctorado Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE -Universidad de Manizales. Docente zona rural de la ciudad de Manizales. Correo electrónico: luzarroyave@iergiomo.com

Angélica María Serna. Antropóloga, Universidad de Antioquia. Magíster en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad Nacional (Sede Medellín). Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Profesora Departamento de Educación Infantil, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: angels.serna@gmail.com

Gloria Inés Velázquez Velásquez. Licenciada en educación preescolar, Universidad de Antioquia. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Docente universitaria en la Universidad de Antioquia en el programa de Pedagogía Infantil - Educación Infantil y en el Tecnológico de Antioquia en el Programa de Educación Preescolar. Correo electrónico: gloriaivv@gmail.com

Libia Judith Vargas Correa. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Católica Luis Amigó, sede Apartadó. Magíster en Neuropsicología y Educación, Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), maestra de aula, investigadora, tutora del Programa Todos Aprender (PTA) y cooperadora de la investigación del Programa *Convidarte para la paz*, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE-Universidad de Manizales. Correo electrónico: libiasoy927@gmail.com

Silvana Lorena Vallejo Córdoba: Ingeniera Electrónica, Magíster en Ingeniería, Automatización Industrial y estudios de doctorado en Ingeniería Automática de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente docente de los programas del área de informática de la Facultad de Ingenierías del Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: silvana.vallejo81@tdea.edu.co

