

Taller participativo para la co-construcción de paces en contextos de violencia por crimen organizado

Participatory workshop for the co-construction of peace in contexts of violence by organized crime

María de Jesús Pasallo Zepeda
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
marypasallo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5300-4131>

 **Foundation**

DOI: [10.24901/rehs.v45i178.1023](https://doi.org/10.24901/rehs.v45i178.1023)

[Taller participativo para la co-construcción de paces en contextos de violencia por crimen organizado](#) by [María de Jesús Pasallo Zepeda](#) is licensed under [CC BY-NC 4.0](#) 

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 1 de diciembre de 2023

RESUMEN:

El taller participativo que se presenta surge como parte del método de investigación acción participativa, de un estudio de mayor alcance bajo el paradigma crítico y el enfoque cualitativo. Se llevó a cabo con niñas y niños de tres comunidades de la Región de Tierra Caliente en el estado de Michoacán, México, ubicadas en contextos de alta violencia por crimen organizado. La investigación acción participativa implica una serie de fases, la de mayor trascendencia, la acción. Es justamente en esta en donde se posiciona el diseño, aplicación y valoración de la propuesta aquí descrita. El objetivo es presentar la sistematización de la experiencia del taller participativo *Con olor a verde limón*. El taller en su conjunto permitió encaminar a los participantes en la búsqueda de autonomía, participación reflexiva y democrática. La investigación permite concluir que intervenciones de esta naturaleza son una herramienta que contribuye en la construcción de condiciones que permitan el surgimiento de una cultura de paz, integrando los saberes de los implicados.

Palabras clave: Violencia, crimen organizado, educación para la paz, investigación participativa, taller (método pedagógico)

ABSTRACT:

The participatory workshop that is presented arises as part of the participatory action research method, of a larger study under the critical paradigm and qualitative approach. It was carried out with girls and boys from three communities in the Tierra Caliente Region in the state of Michoacan, Mexico, located in contexts of high violence due to organized crime. Participatory action research involves a series of phases, the most important, the action. It is precisely in this where the design, application and assessment of the proposal described here is positioned. The objective is to present the systematization of the experience of the participatory workshop *with the smell of lemon green*. The workshop as a whole allowed to direct the participants in the search for autonomy, reflective and democratic participation. The investigation allows us to conclude that interventions of this nature are a tool that contributes to the construction of conditions that allow the emergence of a culture of peace, integrating the knowledge of those involved.

Keywords: Violence, organized crime, peace education, participatory research, workshops (teaching method)

Introducción

La situación de violencia que se vive en México es un tema alarmante que requiere atención urgente. Hasta el momento, pocas son las iniciativas que han tenido resultados alentadores. Se hace cada vez más necesario pensar y repensar desde todas las áreas y escenarios posibles en alternativas que busquen gestionar otras formas de habitar en el mundo. En ese pensar, surge esta propuesta que le apuesta a los procesos participativos como vías para potencializar estrategias de co-construcción de paz en territorios de alta violencia por crimen organizado. Particularmente, hablamos de talleres participativos, al considerarlos una herramienta valiosa que permite promover aprendizajes individuales, colectivos y colaborativos, al impulsar la participación sobre experiencias, creencias y posibilidades, en condiciones equitativas y democráticas ([Ghiso, 1999](#)).

De ahí que el objetivo de este artículo sea presentar la sistematización de la experiencia del taller participativo *Con olor a verde limón*. El nombre del taller alude a un proceso de análisis colaborativo con los participantes: niñas y niños haciendo referencia a la trascendencia simbólica del fruto del limón, cuya siembra, cuidado y cosecha refleja una forma particular de resistencia de las comunidades para integrarse a los grupos del crimen organizado.

La propuesta que se presenta surge de una investigación de mayor amplitud denominada “Violencia y niñez: programa socioeducativo para la construcción de escuelas como espacios seguros”, la cual buscaba contribuir en la construcción de escuelas como espacios seguros en

territorios de alta violencia por conflicto armado, mediante un programa socioeducativo para la paz. Participaron niñas, niños, madres, padres, cuidadores, docentes y otros miembros claves, y fue sustentada en la Investigación Acción Participativa (IAP), implicando una serie de fases: 1. Planificación-Diagnóstico, 2. Acción-Taller participativo y 3. Evaluación-Reflexión. La de mayor trascendencia fue la acción ([Fals-Borda, 1999](#)). Es justamente en ésta en donde se posiciona el taller aquí descrito.

Ahora bien, la sistematización implica un proceso de reflexión sobre una o varias experiencias, que mediante su organización, reconstrucción e interpretación “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” ([Jara, 2014, p. 99](#)).

Por su parte, [Ghiso \(1999\)](#) propone un método particular para sistematizar y presentar los resultados de talleres de esta naturaleza, y menciona que los hallazgos se encuentran insertos en todo el proceso, de ahí que en este artículo se incorpore la sistematización tanto del diseño, como de la aplicación y de la valoración del taller. Este proceso implica analizar las enseñanzas y los aprendizajes de la experiencia, así como de compartir su desarrollo. De ese modo, la sistematización manifiesta una serie de características: produce conocimientos y aprendizajes significativos desde las experiencias, recupera y reconstruye lo sucedido para obtener aprendizajes, valoriza los saberes de las personas que son sujetos de las experiencias, busca una interpretación crítica del proceso y de los resultados de las experiencias y orienta experiencias futuras ([Jara, 2014](#)). Se trata de un esfuerzo intencionado de producción de conocimientos.

A diferencia de otro tipo de intervención, el taller participativo implica un diseño flexible ([Ghiso, 1999](#)), de ahí que la propuesta que se presenta partiera de una elaboración inicial, diseñada previamente, que fungió como guía de la intervención. Esta propuesta fue teniendo modificaciones desde la entrada a campo, particularmente, para este estudio se realizó trabajo de campo durante 4 meses, en tres comunidades de conflicto, con presencia de grupos armados del crimen organizado.

Este acercamiento permitió realizar los primeros cambios al taller, mediante observaciones y conversaciones informales. Por otro lado, las interacciones con los participantes posibilitaron adaptaciones centrales a la propuesta, haciendo posible una segunda reestructuración del taller, relacionada a las necesidades y vivencias de las niñas y los niños, recabadas mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. A partir de lo anterior, surge una tercera propuesta del taller, que es justamente la que se presentó por primera vez a los participantes. Esta propuesta, al igual que las anteriores, tuvo transformaciones valiosas, relacionadas directamente con las aportaciones y sugerencias de los participantes. Estas observaciones fueron atendidas para presentar el taller por segunda ocasión, en la cual se señalaron cambios menores que se atendieron al momento; en esta misma sesión los participantes aprobaron el taller y se prosiguió a su aplicación. Cabe señalar que, durante la marcha, el taller fue teniendo otras transformaciones derivadas de la reflexión y valoración del mismo. Todo el proceso descrito

anteriormente se sustenta en la IAP y la co-construcción de conocimientos ([Vargas-Garduño et al., 2017](#); [Jara, 2014](#)).

El taller se sostiene en la educación para la paz, al buscar la reflexión para el cambio y la transformación del contexto. La educación para la paz asume que todas las personas son capaces de participar de manera activa, reflexiva y democráticamente en la construcción y transformación de sociedades más justas y equitativas, para llegar no a una paz perfecta, sino a una paz sostenible, incluso en medio de conflictos armados ([Arboleda et al., 2017](#)).

La educación para la paz se caracteriza además por la implicación de procesos de socialización a través de valores que alienten el cambio social y personal, cuestiona el proceso educativo, alejándose de la concepción tradicional de la enseñanza y del aprendizaje. Entiende a todos los actores como agentes de transformación, acepta la existencia de diversos tipos de violencias, mismas que se dan en todos los espacios, incluyendo los centros educativos, e intenta buscar los medios para cuestionarlas, haciendo énfasis en el aprendizaje de la resolución pacífica de conflictos ([Salguero, 2004](#)).

Para llegar a tales características, la educación para la paz se plantea una serie de objetivos ([Ospina, 2010](#)): educar para la autonomía, educar para la formación de un pensamiento crítico, educar por el fomento de una democracia, educar en la conquista y garantía de los derechos humanos y educar para la comprensión y el reconocimiento de conflictos. En concreto, la educación para la paz se opone a todo lo que sea contrario a la vida.

En tal sentido, como lo mencionan [Loaiza et al. \(2015, p. 140\)](#), la paz será un proceso continuo que permite configurar sentidos compartidos y medios para la convivencia pacífica; de ese modo, la paz será toda expresión que permiten la “re-existencia de las comunidades desde sus propias potencialidades para vivir y lograr procesos en los que reinventan formas de existir en medio de las conflictividades, sin quedarse en las formas de violencia que las opacan”.

Contexto y participantes

La propuesta se llevó a cabo en cuatro centros escolares públicos, tres primarias y una telesecundaria. Las cuatro escuelas trabajan bajo la modalidad multigrado, la secundaria y dos de las primarias son bidocentes, mientras que la primaria restante es unidocente y comunitaria. Los centros se encuentran en tres comunidades de la Región de Tierra Caliente del Estado de Michoacán, México.

Debido a la presencia de grupos armados del crimen organizado, se preserva el anonimato de las comunidades, refiriéndolas con las primeras tres letras del alfabeto. Así, en la comunidad A hay 132 habitantes, la comunidad B cuenta con 329 habitantes, mientras que en la localidad C hay 49 habitantes (Censo de población propio). La comunidad A y B cuentan con tres centros escolares: preescolar, primaria y telesecundaria. En el caso de la comunidad C, únicamente se tiene primaria. En la comunidad A y B se observa una capilla y un pequeño centro de salud. Las tres comunidades muestran un alto índice de marginación y pobreza. La mayoría de los hogares

cuentan con electricidad, agua potable y drenaje. Pocas son las casas que tienen servicio de telefonía e internet.

Las tres comunidades tienen presencia de grupos del crimen organizado desde hace más de 18 años y conflictos armados desde hace 16 años aproximadamente. Han figurado como espacios predilectos por sus condiciones geográfica y sociales, entre ellas, la poca accesibilidad, pues las comunidades se encuentran a no más 40 kilómetros de la ciudad más cercana; sin embargo, entre brechas, arroyos y completa terracería el recorrido puede tomar de entre 2 a 4 horas.

Los participantes, como ya se mencionó, fueron niñas y niños: 34 niñas y 41 niños de entre 6 y 17 años. La participación se dio de manera voluntaria, promoviendo ejercicios de reflexión sobre el derecho a decidir. Se siguieron estrictamente las consideraciones éticas brindadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ([Graham et al., 2013](#)). Bajo el paradigma de los Derechos Humanos, considerando a las niñas y a los niños como sujetos investigadores desde tres elementos esenciales: derecho, poder y agencia.

Diseño metodológico

La propuesta surge bajo el paradigma crítico ([Melero, 2012](#)), al permitir un proceso de reflexión, análisis y valoración de diversos aspectos como la forma y la naturaleza del estudio que se desarrolló. Además, plantea visibilizar los recursos que potencien el cambio social y, al mismo tiempo, favorecer la reflexión y la toma de consciencia de los sujetos en torno a su función en dicho cambio. Este paradigma trabaja bajo la lógica de un enfoque cualitativo, con una base metodológica de la IAP ([Ramos, 2015](#)).

El enfoque cualitativo se orienta a describir, explicar e interpretar la realidad del fenómeno que se estudia, con el objetivo de comprender a profundidad dicha realidad desde los significados y contextos de las personas que la integran ([Bisquerra, 2012](#)). Mientras que la IAP, tal como lo menciona [Colmenares \(2012\)](#):

Es un método en el cual participan y coexisten dos procesos: conocer y actuar; por tanto, favorece en los actores sociales el conocer, analizar y comprender mejor la realidad en la cual se encuentran inmersos, sus problemas, necesidades, recursos, capacidades, potencialidades y limitaciones; el conocimiento de esa realidad les permite, además de reflexionar, planificar y ejecutar acciones tendientes a las mejoras y transformaciones significativas de aquellos aspectos que requieren cambios; por lo tanto, favorece la toma de consciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora ([Colmenares, 2012, p. 109](#)).

La IAP muestra una serie de etapas que difieren en su denominación, pero siguen orientaciones generales, relacionadas a ciclos de acción reflexiva. Generalmente, se trabaja mediante tres pasos: planificación, acción y valoración de la acción ([Colmenares, 2012](#); [Fals-](#)

[Borda, 1999](#)). El procedimiento inicia con una idea general relacionada a un tema en específico sobre el cual se diseña un plan de acción, se analizan las implicaciones, posibilidades y limitaciones del plan diseñado, se prosigue con su puesta en marcha y se valoran los resultados. Dependiendo de los logros o fallos obtenidos, se van realizando nuevos planes de acción, incorporando como base los primeros.

Por tanto, el proceso de la IAP es flexible y emergente, va surgiendo en la medida que se realiza y se ajusta a las necesidades reales de cada situación. En la propuesta realizada se siguieron cuatro fases:

1. Diagnóstico
2. Planificación
3. Observación
4. Reflexión

Para el diagnóstico se aplicaron entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales y grupos de discusión. Como parte de la planificación se elaboraron varias versiones del taller, tal como se mencionó en la introducción, estas transformaciones de la propuesta inicial son esperadas y además promovidas cuando se implementa IAP. En este caso, el taller *Con olor a verde limón* se fue tejiendo en colectivo con las niñas y los niños, al participar de forma activa en las propuestas y soluciones de las problemáticas identificadas, con el objetivo de mejorar sus propias prácticas. Por su parte, la observación estuvo presente desde los primeros acercamientos al territorio, durante el diagnóstico, en cada una de las transformaciones del taller, en su aplicación y valoración; digamos que se mantuvo en todo momento mientras se permaneció en campo. La reflexión, al igual que la observación, estuvo presente permanentemente; sin embargo, la reflexión surge no sólo en campo, se inaugura mucho antes, desde las primeras inquietudes sobre el proyecto y persiste de manera continua durante toda la sistematización, incluso más allá de ella. De ahí que se reafirme que la IAP permite la construcción de espacios donde los participantes se posicionan como agentes de cambio, mostrando sus capacidades para transformar sus ambientes inmediatos y autotransformarse en el proceso.

Consideraciones generales del taller participativo *Con olor a verde limón*

El taller se planteó mediante seis grandes ejes temáticos: violencias, derechos humanos, paces, valores, democracia y conflictos. Estos ejes, como se verá más adelante, surgen de un proceso de análisis extenso, propio de un estado del conocimiento de estudios teóricos y de intervenciones prácticas. Cada eje orientó la elaboración de las sesiones del taller. En un primer momento se desarrollaron nueve sesiones base:

1. Creando un espacio seguro
2. Hablemos de violencias
3. Las niñas y los niños tienen derecho a tener derechos
4. La paz es más que una palabra
5. Valores para la paz
6. Participa-ando
7. Resolución de conflictos sin violencia
8. Comunicación brillante
9. Recapitulando y cerrando ciclos

Sin embargo, en el proceso se incorporaron cuatro sesiones más, relacionadas directamente con las propuestas de las niñas y los niños:

1. Salud para la paz y autocuidado
2. La paz también es interna: emociones y sentimientos
3. El cuidado
4. Los niños y las niñas qué: equidad de género

En total fueron 13 sesiones. Cada sesión fue diseñada y plasmada en cartas descriptivas, en las cuales se encuentran datos generales, como el título de la sesión, el objetivo, el tema eje a tratar y su argumentación. Así, como elementos particulares, correspondientes a las actividades propuestas para cada sesión: nombres de las actividades, sustentos teóricos, objetivos, procedimientos, recursos y duración. Todas las sesiones independientemente del tema a tratar contienen tres actividades en común:

- a. Acordar la agenda del día al iniciar la sesión.
- b. La evaluación general de la sesión y de cada una de las actividades realizadas -este ejercicio permitió el desarrollo de estrategias para mejorar las siguientes sesiones-.
- c. El cierre con diferentes actividades reflexivas y dinámicas.

Como se puede apreciar, las sesiones están pensadas para abordar los ejes temáticos centrales, pero el taller se diseñó de tal forma que en todas las sesiones se fortalecieran otros ejes temáticos. Por ejemplo, el eje temático democracia, reforzado en todas las sesiones mediante actividades que contribuyen a prácticas democráticas, tal es el caso de consensuar la agenda del día, utilizar las asambleas para reforzar la participación, la incorporación de discusiones y debates, la toma de decisiones mediante votaciones, los acuerdos de convivencia, etc.

De esta manera, las actividades y los materiales del taller se diseñaron para ser fácilmente adaptables, se buscó que se aprovecharan todos los espacios y medios como recursos para generar reflexión. Además, cada sesión presentó actividades guías y actividades adicionales, con el propósito de ofrecer opciones que permitieran la integración de distintos participantes. Asimismo, se incorporaron actividades para realizarse fuera de la escuela, con la finalidad de

tender lazos entre la escuela y la comunidad y de visibilizar la participación de las infancias. Por ejemplo:

- El cinefórum: cine a cielo abierto
- Recorriendo el rancho: campañas de limpieza
- Caminando los cerros: campañas de reforestación
- Museo de momentos: exposición de fotografías y objetos
- Juegos diagnósticos, cooperativos y de paz

Fases para el diseño y realización del taller

El proceso para construir el taller se dividió en cuatro fases principales:

1. Propuesta inicial: se elaboró sobre temáticas que surgieron como resultado de un proceso que implicaba en un primer momento la elección del enfoque que daría sustento al taller. En tanto, se prosiguió a realizar la revisión teórica correspondiente, misma que fue categorizada para identificar ejes temáticos, surgiendo una primera propuesta de ejes a desarrollar en el taller.

A la par, se realizaron fichas de trabajo referentes a talleres similares que se han aplicado en diversos países con resultados favorables, específicamente dirigidos a contextos de alta violencia, con población infantil y de pretensiones similares a las propuestas en esta intervención. Se revisaron 60 intervenciones de las cuales se eligieron 32 para su análisis y categorización, teniendo como resultado otra serie de ejes temáticos. Finalmente, se contrastaron y unificaron los ejes de ambas propuestas, incorporando elementos teóricos y metodológicos. Lo anterior permitió delimitar los temas a tratar, la argumentación de estos, las sesiones y las actividades a desarrollar. De ese ejercicio complejo surgió una primera versión del taller, bajo los seis ejes temáticos antes mencionados.

2. Rediseño de la propuesta: al ser un taller participativo como parte de un proceso de la IAP, la propuesta inicial sufrió diversas adaptaciones. Al acceder al territorio, mediante observaciones y algunas conversaciones informales se realizaron las primeras modificaciones de la propuesta inicial. En un segundo momento, a partir del contacto directo con los participantes, fue posible realizar ajustes dirigidos a las inquietudes y necesidades de los participantes. Esta fase requirió la revalorización de la propuesta inicial, dando origen a una nueva propuesta del taller.

Por citar ejemplos, el taller inicialmente estaba diseñado con algunas actividades dirigidas a niñas y niños con habilidades generales de lectoescritura; sin embargo, al tener contacto con los participantes, algunos de ellos se encontraban en proceso de desarrollar esos conocimientos, lo que implicó realizar las modificaciones requeridas. Asimismo, había participantes con discapacidades, lo que también implicó adaptaciones. Bajo esa misma lógica, las sesiones del taller se diseñaron inicialmente para niñas y niños de primaria, por lo que se realizaron otros ajustes incorporando actividades para participantes de nivel secundaria, debido al interés por participar en el taller. A través de los distintos instrumentos aplicados en la fase del diagnóstico,

gran parte de los participantes señalaron abiertamente su interés por integrarse a los grupos del crimen organizado, de ahí el reforzamiento de la sesión seis: participa-ando, en la cual se incorporaron proyectos de vida, profesiones y oficios. Para ello, se inició una campaña para evitar que niñas y niños elijan las armas.

3. Presentación: en esta tercera fase se incluyeron elementos producto de las sugerencias hechas por los participantes. El taller adaptado se presentó a cada grupo, especificando los objetivos, temas a tratar, actividades y medios, donde se promovía la participación, la opinión y reflexión de los integrantes. La organización de esta fase se realizó mediante participaciones individuales de forma verbal o escrita. Se les pedía además que acompañaran sus propuestas de argumentos, recordando que el objetivo era nutrir el taller. Para ello se diseñaron las siguientes preguntas generadoras:

- ¿Por qué elegí esa idea?
- ¿Por qué es importante mi idea?
- ¿Cuál es el objetivo de mi propuesta?
- ¿A quién beneficia mi propuesta?
- ¿Es posible realizar mi propuesta?

Bajo plenarias se socializaban, discutían y reflexionaban colectivamente cada uno de los aportes de los participantes. Este ejercicio dio origen a un replanteamiento y reconsideración de la propuesta del taller. Se describen algunos ejemplos: se propusieron acciones, como incorporar el tema de salud y su relación con la paz, de ahí surgió la sesión salud para la paz y autocuidado. Asimismo, en otra escuela se propuso la sesión “La paz también es interna”, donde se aborda el reconocimiento y el manejo de emociones. Mientras que en otra escuela se propuso la sesión de cuidados, donde se trabajaron temas sobre el cuidado de los agentes relaciones como la familia, amigas, amigos y docentes. Pero también la responsabilidad y el cuidado hacía los animales y el medio ambiente.

4. Reestructuración del taller: en esta última fase se reestructuró el taller incorporando los acuerdos alcanzados en la fase anterior. Se presentaba la propuesta nuevamente a los participantes, indicando las respectivas modificaciones. En todos los casos se sugirieron cambios menores y aprobaron el taller como versión final.

Principales hallazgos

Siguiendo las indicaciones de [Ghiso \(1999\)](#), se digitalizaron las evidencias: dibujos, fotos, papelógrafos, mapas, carteles y murales. Se transcribieron las sesiones -estas fueron grabadas en audio-. Se prosiguió con la elaboración de una primera propuesta de matriz de ejes de análisis, la cual se reorganizó y nutrió con una nueva propuesta de matriz que se desarrolló conforme a los conceptos teóricos. Se decidió usar el software ATLAS.ti de análisis de datos cualitativos.

Referente a los resultados generales, cada sesión del taller muestra su propio objetivo. De ahí que se tomen en consideración los resultados que evidencian los mismos e integren elementos

relacionados al objetivo general, dando como resultado elementos orientadores en el diseño y aplicación de este tipo de talleres dirigidos a niñas y niños en contextos de alta violencia.

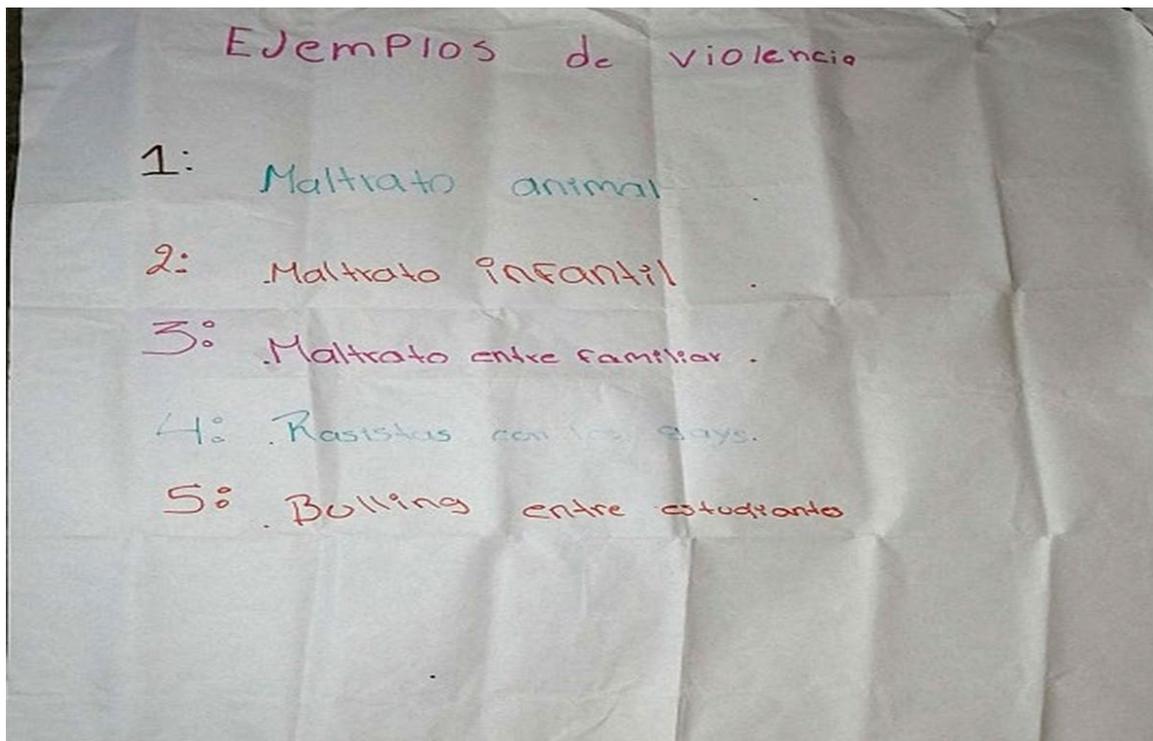
Referente a los resultados de la sesión *hablemos de violencias*, su objetivo era generar reflexiones sobre las violencias y sus implicaciones, por medio de diversas actividades discursivas, expresivas y lúdicas, bajo la lógica de que hablar de violencia es aceptar que existe y ese reconocimiento permite buscar vías colectivas e individuales para resolver conflictos sin utilizar la violencia. En ese sentido, importa que los niñas y niños sepan qué es la violencia, sus tipos y en general sus implicaciones, para que puedan reconocerla en su cotidiano y estar alertas ante ella.

Como todas las sesiones del taller, ésta también se decidió en conjunto con los participantes, en primer lugar, porque ellos mismos identificaron no tener herramientas para dialogar sobre el tema. Incluso, la mayoría de las aportaciones iniciales giraban en torno a la violencia física, a la operabilidad y a la justificación de ésta: “La violencia es que te den con una chancla [...] No creo que sea mala, porque te hace que hagas caso y se da cuando están pasando por algo feo y para tranquilizarse pegan a alguien” (T1ÑA11). “Cuando nos pegan con cables o cuando nos avientan cosas, eso es violencia [...] yo creo que todos somos violentos” (T3ÑO8). “La violencia es cuando el maestro nos da unos coscorrones, pero es sólo cuando nos portamos mal [...] o cuando mi papá me pega con la manguera cuando no quiero ir a los mandados, pero es mi culpa” (T2ÑO6).

Asimismo, antes del taller los participantes mostraban pocos elementos para nombrar y reconocer los distintos tipos de violencias. Dentro de los resultados del taller, se evidenciaron otros referentes, incluso mediante construcciones complejas, donde no sólo se entiende la violencia como una acción física, sino también como acciones psíquicas y simbólicas intencionadas, que conforman una amenaza ejercida hacia los demás o hacia uno mismo. Por ejemplo: “También es violencia cuando te causan miedo o tristeza, cuando no te dejan ser feliz y lo planean para que no seas feliz y eso es violencia [...] la violencia uno la ve y la hace” (T2ÑO9). “Los niños no nacimos violentos [...] La violencia se aprende, se aprende a no pegar y se aprende de los grandes” (T4ÑA17). “Yo no sabía que la violencia también es cuando uno se daña a uno mismo. También hay violencia cuando sabes que alguien está haciendo daño y no haces nada” (T4ÑA15).

Sumado a lo anterior, las niñas y los niños mediante una mesa de diálogo abordaron las múltiples formas de violencias, como se puede ver en la Figura 1, donde los participantes acordaron un listado colectivo como parte de los resultados de la sesión. En este ejercicio se plasman sus aprendizajes construidos de las violencias [ver [Figura 1](#)].

Figura 1. Ejemplos de violencias



Fuente: registro personal de la autora.

Por otro lado, una consecuencia puntual de la violencia es la naturalización de la misma, ante ello se decidió incorporar en el taller actividades que reforzaran reflexiones en torno a la falsa necesidad de la violencia. Estas actividades promovieron reflexiones en los participantes, donde se expresan herramientas para poder imaginar un futuro distinto. Veamos dos narraciones que se dieron durante el cierre del taller: “Yo aprendí que la violencia nunca es buena [...] No es buena para la vida” (T1ÑA9). “Debemos poner atención para ver dónde está la violencia [...] para que no pensemos que es buena y nos demos cuenta, porque si no nos damos cuenta no podemos hacer nada” (T4ÑO13).

Referente a la siguiente sesión, “Las niñas y los niños tienen derecho a tener derechos”, los participantes mostraban inicialmente poca claridad sobre los derechos de la infancia y, de manera general, sobre los derechos humanos. El desconocimiento de los derechos conlleva a que los sujetos transgredan los lazos de respeto y aniquila cualquier posibilidad de exigir ser tratados bajo un lente de derechos, pues no se tienen los recursos ni los argumentos para articular ideas en torno a su propia protección, de ahí la importancia de la sesión. Los resultados evidencian que hubo un proceso de construcción de aprendizajes significativos -al finalizar cada sesión, se realizaba una actividad que permitiera evidenciar los aprendizajes construidos-. Como cierre se realizó una adaptación del juego “caricaturas presentan”, donde se les pedía a los participantes que hablaran de los tipos de derechos humanos en general y, en particular, de los derechos de las niñas y los niños. Los participantes mencionaron aspectos como: “Ahora sí pueden votar las

mujeres” (T1G). “El derecho a la vida y el derecho a participar y opinar” (T4G). “El derecho a estudiar” (T3). “Los derechos sirven para cuidarnos” (T2G). “Con los derechos nos podemos proteger y para que no te traten mal” (T4G).

De igual manera, cuando se les cuestiona para qué sirven los derechos humanos, sus respuestas van desde: “Para cuidarnos” (T1G). “Para protegernos” (T3G). “Sirven para que las mujeres no sean menos que los hombres” (T4G). “Para defendernos” (T2G).

En ese sentido, el taller permitió difundir los derechos de la infancia y al mismo tiempo motivar a los participantes en la identificación de ejercicios de derechos en sus espacios inmediatos, como la escuela, la casa y la comunidad, y en con sus agentes relaciones. La [Figura 2](#) muestra un producto elaborado durante esta sesión.

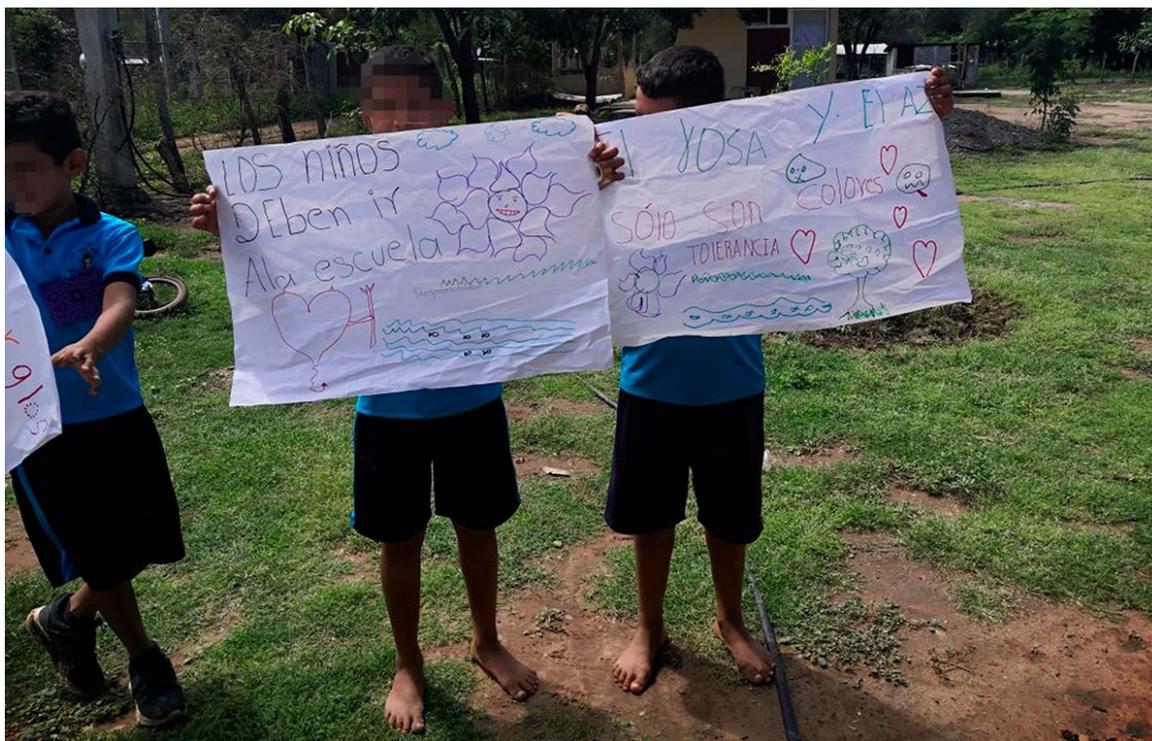
Figura 2. Tienes el derecho a estar protegido en caso de un conflicto armado



Fuente: registro personal de la autora.

En concreto, esta sesión logró propiciar la participación infantil y visibilizar los derechos de las niñas y los niños en la comunidad, mediante ejercicios como: “Jugando todos juntos, bailar por los derechos” y “¿Sabías qué?”. Este último fue nombrado así por los propios participantes, en el cual se diseñaron mensajes elaborados por ellas y ellos, los cuales fueron colocados estratégicamente en algunos espacios públicos de las comunidades, a fin de comunicar e informar a las personas algunos de sus derechos, como se muestra en la [Figura 3](#).

Figura 3. Los niños deben ir a la escuela



Fuente: registro personal de la autora.

Referente a la sesión “La paz es más que una palabra”, las percepciones iniciales de los participantes sobre la misma, giraban en torno a prácticas religiosas, por ejemplo: “La paz, no sé [...] ¿ir a misa?... Ah ya sé, persignarse y darse la mano en la iglesia” (T1ÑA6). Después del taller, los participantes abordan la paz desde otras narraciones: “La paz es arreglar problemas sin pelear, respetar reglas, repartir los colores, escuchar cuando hablamos, no pegar, tratar bien a todos” (T3ÑO9). “La paz es cuando todos ponemos orden y reglas y cooperamos con respeto [...] Lo aprendí en el taller de paz, dar soluciones a conflictos sin usar la violencia” (T4ÑAI5).

Asimismo, cuando se les pide a los participantes que identifiquen prácticas de paz en sus espacios relaciones, logran identificar distintas, incluso proponen planes de acción para construir paz en los diferentes escenarios donde viven y conviven:

Mi propuesta de paz es para la escuela y el salón, para que todos trabajemos juntos, hay que respetar a todos y ayudar en lo que podamos [...] Mi plan es poner atención al maestro, dar respeto para que me respeten [...] Hacer un equipo grande para cuidar lo que sembramos, cuando tengamos las zanahorias y los chiles venderlos y hacer asamblea para votar qué hacer con el dinero [...] yo pienso que es bueno poner focos en la cancha o echar la barda del baño (T3ÑA9).

En la casa yo propongo hablar y no pelear, hacer diálogo sin violencia, y que se les dé a los hijos un trabajo bueno, lejos de los armados [...] Un caballo para que se hagan de animales o una cosecha y ya no tengan necesidad de nada de andar con armados (T2ÑO10).

Cuando se les sugirió que realizaran este mismo, pero ahora pensando desde y para comunidad donde viven, los resultados se reflejan en un número superior de alternativas y propuestas dadas por los participantes, por mencionar algunos ejemplos: “No tirar basura para no contaminar el rancho, no jugar con violencia, hacer los juegos de paz que aprendimos, y que en el rancho estuviera prohibida la cerveza para los papás (T1ÑO6). “Pedir a los armados que se vayan a otro rancho. Yo pondría patrullas a vigilar toda la comunidad. Yo creo que sí se pueden quitar los armados para que no haya más violencia” (T4ÑO16). Por otro lado, las niñas y los niños consideran que una forma de resguardar la paz en sus comunidades es comprometerse a ciertas acciones, como se puede observar en la [Figura 4](#).

Figura 4. Compromisos de paz



Fuente: registro personal de la autora.

Siguiendo con la misma organización, en la sesión “Valores para la paz”, las niñas y los niños mostraban ideas previas de algunos valores universales, muchos de ellos habían sido abordados en la escuela. Sin embargo, no identifican la relación de estos con la paz. De ese modo, resultó interesante dialogar sobre las actitudes y conductas sustentadas en el respeto, diálogo, solidaridad, cooperación, tolerancia, responsabilidad y participación social.

Referente a la sesión “Participa-ando”, se abordaron proyectos de vida, profesiones y oficios, puesto que gran parte de los participantes señalaron abiertamente su interés por integrarse a los grupos armados del crimen organizado, por ejemplo, la siguiente narración de un niño de 11 años: “Me gustaría ser armado por las armas y el dinero [...] Toda la gente les tiene respeto, porque son poderosos, porque traen dinero. Aunque no es fácil llegar a ser jefe de armados, que es lo yo quisiera ser” (T3G).

Ante ello se inició una campaña en redes sociales, con el llamado a compartir profesiones y oficios para evitar que niñas y niños elijan las armas. Se solicitó a la población en general que enviaran un video corto dirigido a niñas y niños en donde se compartiera de manera sencilla y breve sobre sus profesiones y oficios. Al final se recibieron más de 40 videos, de los cuales se seleccionaron algunos para ser presentados en las sesiones del taller. La elección se realizó con base en las inquietudes de los participantes por ciertas profesiones. Esta actividad del taller, como muchas otras, no se tenía planeada y fue consecuencia de la investigación acción participativa. Como resultados del taller, se lograron observar narraciones reflexivas y conscientes, en su mayoría distintas a las que se expresan en los instrumentos previos, por ejemplo: “Yo quiero estudiar para ser licenciada en Derecho” (T4ÑA17). “Voy a estudiar gastronomía [...] terminando de acá de la primaria, quiero ir al CONALEP y después meterme a gastronomía” (T4ÑA15).

Cabe señalar que, en el taller, no sólo se hablaron de planes de vida sino también se desarrollaron estrategias para crear planes de acción y llegar a esas metas, como se puede observar en las siguientes narraciones:

Yo quiero ser maestra de niños, como vimos en el taller para ser maestra debo tener un plan, mi plan es terminar la primaria y la secundaria aquí en el rancho, después portarme muy bien para que mis papás me dejen ir al bachiller y en el pueblo estudiar para ser maestra, como vimos hay una escuela para eso, se llama la universidad y mi madrina puede ayudarme porque ella estudió (T2ÑA10).

Yo decidí que quiero estudiar para ser doctor, para ayudar a la gente que está enferma, como aquí en el rancho que no hay doctores y te puedes morir de un alacrán [...] el plan que hice es primero echarle muchas ganas a la secundaria, después irme a estudiar la prepa a Uruapan, allá está mi hermana y ella puede ayudarme, cuando termine la prepa irme a Morelia para entrar a la universidad y trabajar también (T4ÑO12).

Por otro lado, referente a la sesión “Resolución de conflictos sin violencia”, los participantes construyeron estrategias para no recurrir a los enfrentamientos armados, mediante el debate llegaron a acuerdos sobre los efectos, consecuencia y soluciones. Por ejemplo, la siguiente conclusión de uno de los equipos de trabajo:

Esos enfrentamientos están mal, porque todos somos seres humanos y no debemos hacernos daño [...] Deberían de arreglar las cosas con palabras, poniéndose de acuerdo en que las tierras son de todos [...] Son muy tontos, porque los territorios son de todos [...] No se deben adueñar de ellos, porque no son de ellos [...] Con las armas nos hacen sentir miedo y nos confunden, pero no está bien lo que hacen (T1G).

Al mismo tiempo, los participantes mediante cartografías comunales plasmaron y reflexionaron sobre los conflictos que se presentan en sus comunidades y algunos medios posibles de resolución de estos sin violencia. Además, identificaron con mayor claridad los espacios seguros e inseguros, agradables y violentos de las comunidades. En la [Figura 5](#) se presenta una de las cartografías diseñadas por uno de los equipos de trabajo.

Figura 5. Mi comunidad en cartografía



Fuente: registro personal de la autora.

De manera general, las niñas y los niños reconocen como espacios inseguros y violentos los lugares donde conviven los miembros de los grupos del crimen organizado. Agregan que estos

grupos se apropian de territorios públicos usados por las niñas y los niños, por ejemplo: “Los armados no respetan el rancho, se van al parque y a la cancha donde jugamos, dejan sucio, cortan las plantas, eso son conflictos que ellos generan” [T3G]. Ante tal conflicto, los mismos participantes propusieron realizar campañas de limpieza, diseñar botes de basura con material reciclado y colocar carteles de educación ambiental en puntos clave de las comunidades, como se puede apreciar en la [Figura 6](#).

Figura 6. Campaña de limpieza



Fuente: registro personal de la autora.

Además, los participantes comparten otros aprendizajes construidos en el taller, particularmente sobre la resolución de conflictos, por ejemplo: “El taller nos enseña a mirar tu enojo para controlar tu enojo, pensar, respirar, pensar muchas veces y calmar la mente ¿Cómo era? [...] Ajá, inteligencia emocional” [T4ÑO17]. “Me gusta todo, más el juego de respirar antes de dañar, a mí me funciona, a mi mamá también para no ser violenta” [T3NA8].

En lo que refiere a la sesión “Salud para la paz y autocuidado”, fue sugerida por mismos participantes, al ser un tema reiterado el consumo de drogas por parte de los miembros de los grupos del crimen organizado en los espacios públicos de la comunidad. La mayoría de las niñas y los niños están familiarizados con la cocaína y con la marihuana, algunos incluso describen las formas de consumir estas sustancias. Asimismo, los niños muestran un amplio conocimiento sobre las armas, los tipos, sus usos, alcances, incluso reconocen las armas por el sonido que producen las detonaciones. La mayoría de los niños han tenido acercamientos físicos con armas

y de manera general expresan atracción por ellas; por ejemplo, la siguiente narrativa de un niño de 6 años: “He visto muchas armas y cargadores y pistolas de mano [...] De verdad no miento, y he agarrado muchas para ayudarle a mi papá” (TiÑO6).

Elementos como los anteriores, motivaron a pensar en una campaña sobre la prevención de uso de drogas y las consecuencias del uso de armas, de dichos ejercicios se presenta la [Figura 7](#), donde se muestra parte de los elementos visuales de la campaña diseñada por uno de los quipos de trabajo.

Figura 7. Campaña para prevenir el uso de armas



Fuente: registro personal de la autora.

En esta misma sesión, se invitó al personal del Institución Mexicano del Seguro Social de un municipio próximo y con su colaboración se planeó y realizó un “tianguis de la salud”, donde se abordaron también otros temas como la prevención, atención y cuidado del cuerpo y su relación con la paz. Las niñas y los niños se integraron en toda la planeación del evento, decidieron el nombre del evento, realizaron materiales de difusión como carteles y folletos para invitar a las personas de la comunidad y gestionaron los espacios y recursos necesarios.

Por su parte, en la sesión “el cuidado”, se incorporaron actividades dirigidas a la reflexión y al diálogo sobre el cuidado de las redes, como la familia, los amigos, los docentes, pero también sobre el cuidado del entorno. Asimismo, se abordó el bienestar y la responsabilidad social que también se justifica en la paz.

Como resultado, niñas y niños expusieron varias propuestas, algunas encaminadas a generar oportunidades de empleo distintas a los actos criminales e ilegales, y otras dirigidas al cuidado de los otros, generalmente de sus agentes relacionales. En general, las acciones propuestas por los participantes giraban en torno al cuidado y al bienestar, particularmente sobre búsqueda de alternativas y medios para que los grupos criminales se retiren de las comunidades y para evitar que las niñas y los niños sean reclutados por estos. Se comparten dos narraciones que ejemplifica lo antes mencionado:

Los armados se ponen en la cancha para que los chiquillos vayan y vean las armas, hasta el dinero lo cuentan ahí para que se animen a entrarle. Ahí el cuidado sería poner focos grandes en la cancha, ir a jugar todos juntos con nuestra familia, ganarles la cancha, así ellos no van a ir (T2G).

Los armados te mandan a la tienda y te dan el cambio, como 200 pesos [...] Por eso cuando llegan van muchos niños para que los manden a la tienda [...] Son niños pobres lo que van más [...] Lo mejor es no caminar por donde están, no verlos ni hablar con ellos (T1G).

Por ello se plantea que el taller fue un espacio que permitió de alguna manera que las niñas y los niños dialogaran sobre temas que les incomodan y les causan miedo, temas que generalmente no se hablan en otros espacios, como el de los grupos del crimen organizado que se encuentra en sus comunidades. En ese caso, el taller permitió hablar en voz alta sobre el tema, ser escuchadas y escuchados, y escuchar al mismo tiempo. De ahí que surgieran narrativas en torno al hacer de estos grupos en la comunidad, reflexiones sobre los aspectos negativos, pero también sobre los positivos y mostrar la apertura para discutir sobre ello.

Por su parte, la sesión “La paz también es interna: emociones y sentimientos”, asimismo fue integrada a partir de las sugerencias de los participantes para el taller; en ella se utilizó el cuento “El monstruo de colores de Anna Llenas”, el cual permitió reconocer las emociones y socializar acciones para manejar las mismas. Como resultado, se dibujaron monstruos de manera individual y se diseñaron una serie de cartografías sobre el cuerpo humano, mismas que permitieron identificar el surgimiento de las emociones en el cuerpo y elementos para su reconocimiento y gestión.

Ahora bien, los participantes en reiteradas ocasiones compartieron sus percepciones ante el significado de ser niña o ser niño. Todos coincidieron que era más divertido ser niño que niña, puesto que a las niñas se les obliga a hacerse cargo de responsabilidades mayores, delimitando el espacio para el juego principalmente. En ese sentido, la construcción de paz también es un asunto de género, siendo imposible construir una cultura de paz sin reflexionar sobre los privilegios. De ahí que se propusiera incorporar al taller una sesión donde se trabajó la equidad de género, la cual fue nombrada “Los niños y las niñas qué: equidad de género”, en el cual los participantes realizaron varios ejercicios de reflexión, algunos de forma individual y otros de manera colectiva, llegando a construcciones como las que se observan en la [Figura 8](#).

Figura 8. Los niños también deben limpiar la casa



Fuente: registro personal de la autora.

Como se puede apreciar, la mayoría de los resultados antes descritos se fundamentan en elementos como la cooperación, la solidaridad y la no violencia. Pero también en la búsqueda de autonomía, participación reflexiva y en caminos otros, para andar en medio de la destrucción causada por la violencia.

Recomendaciones y limitaciones

El taller que se propone debe ser un ejemplo de espacio que rechaza cualquier tipo de violencia. En ese sentido, el facilitador debe tener plena consciencia de su discurso y conducta durante todo el taller. Por su parte, los participantes deben comprometerse en mantener condiciones de seguridad y respeto para todas y todos. Para ello, en la primera sesión se sugiere incorporar una actividad para acordar normas, deberes y derechos para los participantes y el facilitador. Tales normas propician seguridad, respeto e inclusión. Por ejemplo, para el taller se diseñó la actividad denominada "Códigos y normas de sana convivencia", que además tiene la función de generar empatía y refuerza el trabajo colaborativo. Además, se sugiere que las normas y acuerdos se registren en un pliego de papel para colocarlo en un lugar visible del espacio en donde se realice el taller para que esté presente permanentemente. Si hay participantes que no leen se sugiere hacer uso de dibujos que les permita asociar y recordar los acuerdos y normas de convivencia.

Es importante que los participantes tengan presente el qué, por qué, cómo y cuándo del taller, de ahí que sea nodal recordar su contenido, los objetivos, la metodología y los tiempos establecidos para la realización de mismo, aun cuando ya se hayan abordado previamente.

En el caso del taller referido, los participantes conocieron previamente su desarrollo, incluso -como se mencionó- formaron parte del diseño. A pesar de ello, se propone que en la primera sesión se destine tiempo para presentar el taller de manera general y se atiendan las dudas e inquietudes de los participantes. Por ello se sugiere que en la primera sesión el facilitador lleve un cartel con el desarrollo del taller, donde se incorporen cada una de las sesiones, ejes temáticos, días, horarios y actividades.

Las sesiones deben dirigirse a grupos pequeños, considerados entre cuatro a 15 participantes, para que todos tengan la oportunidad de expresar sus opiniones. En grupos de más integrantes, se recomienda que el facilitador esté atento para que todas y todos participen en la medida de lo posible. Para ello puede emplearse cualquier objeto que funcione como símbolo de turno, por ejemplo, una pelota. Incluso, en grupos donde los participantes son poco expresivos, el símbolo de turno es un factor motivante para hablar. La función de ese objeto es indicar que sólo la persona que lo está sosteniendo tiene el poder de hablar, mientras los demás tienen el poder de escuchar. Además, demuestra que todas y todos pueden aportar a la discusión y que merecen el respeto de los demás. La dinámica es muy sencilla, el objeto se va turnando entre los miembros del grupo.

En caso de que el taller contenga sesiones con temas y actividades que pueden ser sensibles o amenazantes para los participantes, es importante que el facilitador sea en todo momento empático y perceptivo a la respuesta que tienen los participantes a las temáticas y actividades abordadas para adecuarlas oportunamente, si es necesario. Por ejemplo, en el taller descrito, particularmente en la sesión sobre violencias, fue vital que todos los participantes tuvieran conocimiento previamente que se iba a hablar sobre violencia y tuvieran libertad para compartir historias personales. Por ello, se propone que se permita a los participantes decidir por sí mismos si quieren continuar en la sesión. También se sugiere plantearles que pueden abandonar el grupo por algún momento o de manera permanente o, si lo desean, no participar en algunas de las actividades.

Por otro lado, al abordar temas de paz y violencia resultó común que los participantes compartieran experiencias personales; esto no es negativo, sin embargo, se debe tener prudencia y empatía para que los participantes se expresen libremente. En tanto, el facilitador debe respetar y agradecer las experiencias compartidas y, en la medida de lo posible, invitar al grupo a reflexionar sobre los aprendizajes del intercambio de vivencias. Al mismo tiempo, es necesario que el facilitador converse con el grupo para evitar que los participantes se sientan avergonzados al expresar sus opiniones.

Al abordar emociones y sentimientos es normal que algunas actividades generen expresiones emocionales en los participantes, por lo que el facilitador debe tener la capacidad de generar la reflexión grupal, a partir del planteamiento de que sentir es normal en los humanos.

Algunas actividades del taller pueden requerir más tiempo del previsto, ocasionando cansancio, distracción o apatía. Incluso, algunos temas pueden generar ambientes de tensión en el grupo. Para ello, se pueden diseñar algunas actividades, las cuales en el taller realizado se denominan “actividades emergentes”, que consisten en actividades lúdicas y pueden aplicarse según la necesidad de cada grupo, en cualquier momento y sesión. No requieren materiales específicos y son de corta duración. Los objetivos van desde cambiar el ritmo de la sesión, ayudar a relajar el ambiente o activar a los participantes. Su finalidad es que los participantes se muevan, activen, jueguen, diviertan y rían. Pueden ser tan sencillas como hacer una pausa o poner música, o pueden ser más elaboradas. El fundamento de tales actividades radica en que divertirse juntos une y crea un sentido de comunidad. Las actividades dinámicas también pueden contribuir para que las personas se liberen de emociones y sentimientos fuertes, producto de una discusión importante.

A partir de lo expuesto, es necesario que al final de cada sesión se destine un tiempo para su evaluación. Puede ser de manera sencilla, por ejemplo, preguntándole al grupo su opinión sobre la jornada. Las sugerencias de los participantes pueden lograr que el taller tenga más sentido y significado y, en su caso, reorientarlo con base en las necesidades y los intereses del grupo. Esto conlleva el respeto de los puntos de vista de todos los integrantes. Los teóricos mencionan que las niñas y los niños se sienten más seguros cuando saben que pueden expresar sus ideas y que el facilitador del grupo las tiene en cuenta ([Vargas-Garduño et al., 2017](#)).

Las actividades propuestas para cada sesión del taller se plantean para realizarse en un tiempo determinado, pero ello no significa que deba ser exactamente de esa manera. Debido a que cada grupo tiene necesidades distintas, se sugiere flexibilidad en el tiempo. En tal sentido, el facilitador debe observar y estar atento para identificar cuando una actividad está resultando conforme a lo esperado o, en caso contrario, optar por acortar la actividad, e incluso si resulta que una actividad generó mucho interés, se sugiere continuar con ella siempre y cuando la discusión abone al cumplimiento del objetivo del taller.

El papel del facilitador es importante en el desarrollo del taller, por lo que se sugieren ciertas habilidades como empatía, flexibilidad, sensibilidad, facilidad de comunicación, creatividad, respeto y tolerancia. Es necesario que el facilitador tenga conocimientos básicos sobre los temas que se trabajan en el taller, así como una postura crítica sobre las infancias y el manejo de algunas estrategias didácticas. A su vez, es importante que se crea en la horizontalidad de los saberes y, por tanto, en la construcción de paz.

Referente a las limitaciones, sobresale la poca disponibilidad inicial de los docentes para al proyecto. Sumado al trabajo metodológico propio de zonas de riesgo, implicó aprender a dialogar de manera respetuosa sobre el conflicto y en el conflicto. Asimismo, el número de participantes que tuvo el taller resultó en una extensa cantidad de información para ser sistematizada y analizada, siendo un proceso complejo.

Conclusiones

La paz implica necesariamente un proceso que debería ser voluntario, un proceso basado en la búsqueda de la justicia, la democracia, el respeto a las otras y los otros, a la propia dignidad y a los derechos humanos. Como se describió a lo largo de este artículo, el taller se diseñó con esas bases, permitiendo entender la paz como un concepto dinámico y que puede ser aprendido.

El taller permitió agenciar prácticas solidarias, colectivas e individuales, de resistencia, de cuidado y autocuidado. Motivó procesos de reflexión en tanto los valores, la apertura al diálogo para mediar conflictos, la convivencia, la participación infantil y la sensibilidad.

Como se mostró, los participantes expresan mediante creaciones, narraciones y constantes cuestionamientos sobre su hacer, sobre sus relaciones inmediatas, sobre sus posibilidades en la vida, etc., las diversas maneras de construir escenarios pacíficos, siendo indicios y fortaleza de construcción de paz, incluso en lo cotidiano.

Que las niñas y los niños reconozcan la violencia, los sucesos relacionados a esta y que logren además identificar que estos actos no son los únicos que existen en su medio, es el primer logro del taller. Que la paz se asome en sus narraciones y en muchas de las prácticas motivadas por el taller, prácticas reflexivas y solidarias que sostienen la vida, es el segundo logro del taller. Ante la vulnerabilidad y fragilidad humana con la que viven las niñas y los niños participantes, sus diálogos y reflexiones generadas a partir de la intervención nos hablan también del cuidado y de la importancia de construir colectivamente un mundo más acogedor, configura el tercer logro del taller. Las niñas y los niños comparten su mirada, su andar y la manera en que se construyen escenarios en donde se pueda vivir juntos y juntas desde el bienestar colectivo y la regulación pacífica y no violenta de los conflictos, este es, pues, el cuarto logro del taller. Favorecer el reconocimiento y goce de los derechos humanos, de la reconciliación, de la empatía, del respeto, de la tolerancia y de la solidaridad es otro de los grandes logros del taller.

Fundamentar el taller en la educación para la paz es percibido como un acierto, al permitir visibilizarlo como una herramienta que prioriza la vida, la cooperación, la indagación, el descubrimiento y el diálogo, desde el ámbito personal al social y viceversa. De ese modo, el taller responde a procesos de participación y apropiación de problemáticas e inquietudes propias de los participantes y de sus implicaciones. Estos no son ejercicios sencillos, implica en un primer momento hacer consciencia de lo individual, para en un segundo momento lograr poner en palabras esa realidad y generar diálogos que posibiliten el surgimiento de propuestas en correspondencia con necesidades colectivas.

Finalmente, el taller es una herramienta que puede contribuir en la construcción de condiciones que permitan el surgimiento de una cultura de paz, integrando los saberes y sentires de los implicados. Sin embargo, este trabajo no es generalizable ni definitivo en sí mismo; por el contrario, pretende brindar elementos para el debate y la reflexión hacia futuras intervenciones.

Bibliografía

- ARBOLEDA, Z., HERRERA, M. y PRADA, M. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la paz-Material para la práctica*. ARKO.
- BISQUERRA, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- COLMENARES, E. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- FALS-BORDA, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- GHISO, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 1(9), 141-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31600907>
- GRAHAM, A., POWELL, M., TAYLOR, N., ANDERSON, D. y FITZGERALD, R. (2013). *Investigación ética con niños*. UNICEF-Innocenti.
- HERRERO, R. (2012). *La Educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: el enfoque REM* [Tesis de Doctorado]. Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz.
- JARA, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam.
- LOAIZA, J., OSHEA, H. y RAMÍREZ-LÓPEZ, C. (2015). Socialización política y construcción de paz: una lectura en clave de educación popular. En R. Unda., L. Mayer. y D. Llanos (Coords.), *Socialización escolar. Procesos, experiencias y trayectos* (pp. 123-150). Abya-Yala.
- MELERO, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OSPINA, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democracia. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas*, 11(1), 93-125.
- RAMOS, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Unife*, 23(1), 9-17. http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

SALGUERO, J. (2004). *Educación para la paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia* [Tesis de Doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27290.pdf>

VARGAS-GARDUÑO, M., VARGAS-SILVA, A. y MÉNDEZ-PUGA, A. (2017). Procesos de construcción de subjetividad en la niñez y la adolescencia: aportes desde la investigación cualitativa. *Ciencia Nicolaita*, (69), 48-60.